

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка

На правах рукопису

Шанскова Тетяна Ігорівна

УДК 378: 37.013.83

"Теоретичні та методичні засади професійної підготовки
фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти"

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2016

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	22
1.1. Методологічні основи дослідження проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти	22
1.2. Аналіз базових понять дослідження	40
1.3. Становлення системи другої вищої освіти гуманітарного профілю в історико-педагогічному контексті.....	62
Висновки до першого розділу.....	87
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ	91
2.1. Світові тенденції в освіті дорослих як підґрунтя функціонування системи другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.....	91
2.2. Характеристика змісту професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з вищою освітою у країнах Європейського союзу.....	111
2.3. Особливості перепідготовки фахівців гуманітарного профілю у США	126
2.4. Аналіз підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Російській Федерації	140
Висновки до другого розділу.....	152
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	155
3.1. Акме-андрагогічні аспекти професійної підготовки фахівців у системі другої вищої освіти гуманітарного профілю.....	155
3.2. Соціально-психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання та професійні вимоги до викладача системи другої вищої освіти	172

3.3. Теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки майбутнього фахівця гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти	191
3.4. Сутність, структура та рівні готовності спеціалістів до професійної діяльності гуманітарного профілю.....	223
Висновки до третього розділу	248
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	254
4.1. Програма та методика експериментального дослідження	254
4.1.1. Стан професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти.....	258
4.2. Розробка навчально-методичного комплексу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти	280
4.3. Андрагогічна технологія підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти	300
Висновки до четвертого розділу.....	334
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	338
5.1. Організація експериментальної роботи з професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти....	338
5.2. Аналіз та оцінка результатів формувального етапу експерименту	364
5.3. Прогнозування перспектив функціонування системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти	394
Висновки до п'ятого розділу	402
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	406
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	413
ДОДАТКИ.....	476

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АПН – академія педагогічних наук.

ВНЗ – вищий навчальний заклад.

ЗОШ – загальноосвітня школа..

ЕГ – експериментальна група.

ЄС – Європейський Союз.

КГ – контрольна група..

НІТ – нові інформаційні технології.

ООН – Організація об'єднаних націй.

РФ – Російська Федерація

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік.

США – Сполучені Штати Америки.

Українська РСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка.

УСРР – Українська Соціалістична Радянська Республіка.

ЦК КПРС – Центральний Комітет Комуністичної Партії Радянського Союзу.

ЦК КПУ – Центральний Комітет Комуністичної Партії України.

ЮНЕСКО – UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: Організація Об'єднаних Націй у питаннях освіти, науки і культури.

ВСТУП

Актуальність та ступінь розробленості досліджуваної проблеми. У сучасний умовах політичного й економічного реформування держави, викликаного інтеграційними та глобалізаційними процесами, особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки. Одним із пріоритетних завдань вищої школи в сучасних умовах є забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців, про що зазначено в законах України "Про вищу освіту", "Про освіту", "Концепції гуманітарної освіти України", "Концепції неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів", інших нормативних документах.

Зазначене вимагає забезпечення навчання впродовж усього життя, що визначає післядипломну освіту як складову системи неперервної освіти. Про законодавче оформлення місця і значення другої вищої освіти як перепідготовки йдеться у статті 10 Закону України "Про вищу освіту", де вона тлумачиться як отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. На державному рівні визначено, що післядипломна освіта створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних запитів щодо подолання розриву між набутим у навчальному закладі рівнем професійної підготовки та сучасними вимогами. Зазначене потребує поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок на основі впровадження інноваційних технологій навчання дорослих.

Окрім того, унаслідок нерівномірного розподілу в забезпеченні фахівцями гуманітарного профілю навчальних закладів різного рівня у містах та сільській місцевості, необхідності здобуття вищої педагогічної освіти викладацьким складом вищих непедагогічних навчальних закладів, виникає

необхідність у розширенні мережі ЗНЗ, які надають послуги із здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю.

Сьогодні в Україні друга вища освіта розглядається як система ВНЗ чи їх підрозділів, в якій здійснюється професійна перепідготовка фахівців з вищою освітою. Друга вища освіта є також формою післядипломної освіти, змістом якої є перепідготовка фахівців на рівні спеціаліста. Вітчизняну післядипломну освіту здійснює близько 500 навчальних закладів і підрозділів різних форм власності, зокрема, 186 підпорядкованих Міністерству освіти і науки України. Щорічно біля 300 тисяч керівників та спеціалістів підвищують кваліфікацію та здійснюють перепідготовку в цій системі. Майже 25 тисяч спеціалістів здобувають другу вищу освіту з різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Проблеми навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності тривалий час не привертали особливої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не завжди є адекватними до сучасних потреб. Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням життєвого, професійного та соціального досвіду, сформованої мотивації, а також таких утруднень, як брак часу, інформації про можливість навчання, відсутність інтересу чи довіри, невпевненості у своїх можливостях тощо.

Сучасна педагогічна наука і практика ґрунтується, зокрема, на андрагогічних принципах (самостійного навчання, спільної діяльності, опори на досвід, індивідуалізації, системності, контекстності, актуалізації, свідомості, розвитку освітніх потреб), що складають теоретичну базу технології навчання та освіти дорослих. Тому друга вища освіта сьогодні розглядається як специфічне освітнє утворення, що сприяє розвитку та збагаченню загальної, фахової та функціональної складових культури людини. Вона пов'язана з активною самоосвітою, саморозвитком,

самовихованням, її зміст залежить від суспільних й індивідуальних освітніх потреб, доцільно організованої діяльності та взаємодії в цьому процесі.

Спрямованість сучасного суспільства на гуманістичні цінності вимагає підвищення рівня ефективності професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Вища гуманітарна освіта є системою, що задовольняє суспільні вимоги підготовки фахівців такої категорії та особистісні потреби щодо професійного становлення та самореалізації. Метою діяльності гуманітарного ВНЗ є забезпечення високого рівня загальнокультурного, професійного та індивідуального розвитку студента як соціально активної, творчої особистості, компетентного спеціаліста гуманітарного профілю, здатного до неперервної самоосвіти. Важливість гуманітарної освіти полягає в розвитку інтелекту, мислення, ціннісних орієнтацій, комунікативних навичок та творчих здібностей.

Наприкінці ХХ століття спостерігається активізація наукових досліджень, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме: історії становлення, інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Вершловський, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, Л. Пуховська та ін.); мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовский, А. Маркова, Дж. В. Нолл, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ноулз, Д. Савичевич та ін.); особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. Анциферова, Г. Балл, Ю. Кулюткін, М. Ноулз, Р. Роджерс, К. Хоул та ін.); методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С. Змейов, Г. Куйперс, Л. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.); особливостям викладання в процесі навчання дорослих (О. Буренкова, Е. Джонс, В. Дьяченко, О. Леонтьєв, Н. Лем та ін.); підготовці викладачів до навчання дорослих (Л. Алексєєва, Н. Гайдук, С. Грабовський, Дж. Лінч та ін.).

Дослідженням проблем післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме: загальнопедагогічним

аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л. Ващенко, Б. Дьяченко, Л. Кравченко, А. Кузьмінський, О. Козлова, М. Лапенюк та ін.); проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М. Дробоход, А. Нікуліна, В. Олійник та ін.); дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н. Балик, В. Буренко, А. Зубко та ін.); розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В. Арешонков, Г. Балл, С. Болсун, В. Вітюк, В. Семиченко та ін.); формуванню особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдулліна, І. Богданова, Ю. Вижевська, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, О. Мороз, О. Олексюк, О. Пехота, В. Сагарда, С. Сисоєва, І. Смолук, В. Шахов та ін.); шляхам формування професійної педагогічної майстерності (М. Васильєва, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.); психологічним особливостям процесу підготовки майбутнього вчителя (В. Бочелюк, Н. Вітюк, Т. Гальцева, О. Гоголь, Н. Давидюк та ін.).

При цьому дослідники акцентують увагу на таких формах післядипломної освіти, як підвищення кваліфікації, стажування та спеціалізація, що спрямовані на зростання професійної компетентності дипломованих фахівців. Проте в сучасних соціально-економічних умовах дедалі більшої значущості набуває така форма післядипломної освіти, як перепідготовка, тобто набуття людиною іноді зовсім нової для неї професії.

Аналіз наукових досліджень та стану професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти засвідчив наявність низки *суперечностей*, а саме:

- між сучасними вимогами суспільства до ефективної професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю та недостатньою спроможністю системи другої вищої освіти здійснити таку підготовку;

- між потребами втілення андрагогічних моделей освіти дорослих та неготовністю професорсько-викладацького складу до реалізації цього процесу;

– між наявною системою навчання дорослих і необхідністю впровадження в навчальний процес сучасних андрагогічних технологій;

– між соціальною значущістю та необхідністю вдосконалення системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти та недостатньою обґрунтованістю теоретичних та методичних засад цієї підготовки.

Отже, актуальність дослідження детермінована: сучасними завданнями реформування вищої освіти в Україні; необхідністю вдосконалення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; потребою в її теоретичному обґрунтуванні та методичному забезпеченні; необхідністю врахування в навчальному процесі життєвого та професійного досвіду дорослих студентів.

Актуальність проблеми, необхідність вирішення визначених суперечностей, її теоретична та практична значущість, зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **"Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти"**.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Житомирського державного університету імені Івана Франка, в межах науково-дослідної роботи "Теоретико-методичні засади підготовки фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти" (державний реєстраційний номер № 0112U002277), науково-дослідної лабораторії "Поліська школа андрагогіки". Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 26.02. 2010 р.) та погоджено рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 27.04. 2010 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних та методичних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Для досягнення мети дослідження визначено такі **завдання**.

1. Охарактеризувати місце і роль другої вищої освіти гуманітарного профілю в сучасній системі вищої освіти та освіти дорослих в Україні, уточнити базові поняття дослідження та визначити поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти".

2. Дослідити процес становлення системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в Україні в історико-педагогічному контексті.

3. Проаналізувати сучасні світові тенденції у вищій освіті щодо підготовки фахівців гуманітарного профілю.

4. Теоретично обґрунтувати андрагогічну модель професійної підготовки майбутнього фахівця гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти.

5. Визначити структуру, критерії, рівні готовності студентів до фахової діяльності в гуманітарній галузі.

6. Створити навчально-методичний комплекс для забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

7. Розробити та впровадити в навчальний процес андрагогічну технологію професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у визначеному напрямі й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка фахівців у процесі здобуття другої вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Концепція дослідження. Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як цілісна система, що будується на основі діалектичної єдності загального, особливого та одиничного.

Загальним є трактування професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю у вищих навчальних закладах як соціального феномену, детермінованого суспільно-політичними, економічними та культурними чинниками розвитку суспільства.

Особливим є розгляд професійної підготовки в умовах другої вищої освіти у межах загальної системи вищої освіти України, що функціонує з метою задоволення потреб професійного зростання в умовах зміни спрямованості професійної діяльності особистості.

У контексті одиничного професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти визначається як підсистема неперервної професійної освіти дорослих, яка характеризується своїми завданнями, змістом, формами та методами, її розвиток зумовлюється сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях гуманітарного профілю, а її взаємозв'язок із соціальним середовищем має відкритий характер, здійснюється з урахуванням гуманістичної парадигми.

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти має спрямовуватися на формування відповідної готовності до професійної, зокрема, педагогічної діяльності, характеризується прискореним темпом оволодіння професією, взаємозв'язком між фундаментальними основами професійної освіти та гуманістичними цінностями, метою, змістом, формами та методами, що необхідні для здійснення нового виду професійної діяльності. Система другої вищої освіти гуманітарного профілю має реалізовувати стратегію випереджувального навчання.

Концепція дослідження вміщує три взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження.

Методологічний концепт включає: фундаментальні філософські ідеї, передусім, філософії людини, філософії освіти, принципи гуманізму, а також відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретноюнаукової методології до вивчення проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; гуманістичний підхід розглядає становлення та вдосконалення цілісної особистості фахівця гуманітарного профілю, яка у своїй професійній діяльності керується положенням про людину як найвищу суспільну цінність; історико-педагогічний підхід дозволяє простежити становлення системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в контексті основних суспільних подій та спрогнозувати подальші шляхи її розвитку; системний підхід дає змогу розглянути досліджуваний феномен як підсистему неперервної освіти дорослих; синергетичний підхід сприяє виявленню структурно-функціональних зв'язків між складовими професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; андрагогічний підхід орієнтує на визнання дорослого студента суб'єктом навчання, а діяльність викладача-андрагога – засобом професійної та особистісної самореалізації; аксіологічний підхід передбачає орієнтацію майбутнього фахівця гуманітарного профілю на загальнолюдські та професійні цінності, переведення їх у площину особистісної значущості; акмеологічний підхід виявляє залежність професійної самореалізації фахівця гуманітарного профілю від ефективності професійної підготовки в умовах другої вищої освіти.

Теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять: "професійна підготовка", "перепідготовка", "фахівець гуманітарного профілю", "друга вища освіта", без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми, і містить такі провідні положення:

- в основу концепції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю покладено наукові підходи, що забезпечують конкретно-наукове підґрунтя розробки авторської андрагогічної моделі;

- розгляд термінологічного апарату дослідження сприяє визначенню місця професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі неперервної вищої освіти дорослих, інтегруванню змісту вищої педагогічної освіти з акме-андрагогічними ідеями, що сприяє підвищенню рівня готовності майбутнього фахівця гуманітарного профілю до професійної діяльності та подальшої самореалізації.

Методичний концепт передбачає: розробку навчально-методичного комплексу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, який урахує соціальні запити до професійної діяльності, специфіку заочної форми навчання та здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, особливості викладання навчальних дисциплін; забезпечує науковий, інформаційний та методичний супровід навчального процесу та розробку й упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутнього фахівця гуманітарного профілю, забезпечення його готовності до професійної діяльності.

Реалізація концептуальних ідей забезпечується методологічними й теоретичними засадами, а також розробленою андрагогічною моделлю професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти буде здійснюватися більш успішно за умови наукової розробки її теоретико-методичних засад як відкритої цілісної системи неперервної освіти.

Загальну гіпотезу конкретизовано у часткових припущеннях, що професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти набуватиме ефективності за умов:

– теоретико-методологічного обґрунтування професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю, що базується на гуманістичному, історико-педагогічному, системному, синергетичному, андрагогічному, аксіологічному, акмеологічному підходах;

– ставлення до дорослого студента як суб'єкта навчання з урахуванням його першої вищої освіти та мотивації щодо здобуття другої;

– використання історичного досвіду професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в Україні та реалізації сучасних світових тенденцій, що сприятиме підвищенню її ефективності та прогнозуванню можливостей функціонування у час стрімких соціальних змін;

– теоретичного обґрунтування андрагогічної моделі професійної підготовки, що відображає її мету та завдання відповідно до особливостей навчання в умовах другої вищої освіти та складається з компонентів, які забезпечують готовність до професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю;

– застосування в навчальному процесі андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, спрямованої на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів, їх саморозвиток і самовдосконалення;

– організації навчального процесу відповідно до основних психолого-фізіологічних особливостей дорослих людей та андрагогічних принципів їх навчання.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські положення гуманістичного підходу щодо виявлення та визнання природи особистості, її прагнення до самореалізації та саморозвитку (А. Маслоу, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П. Сартр та інші); принципи і методи системного підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, О. Ковальов, Н. Кузьміна, Б. Ломов, К. Платонов, Е. Юдін та ін.); ідеї синергетичного підходу (В. Аршинов, О. Вознюк, О. Князева, І. Пригожин та ін.); положення аксіологічного підходу (В. Андрущенко, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Г. Чижакова,

О. Сухомлинська та ін.); акмеологічні концепції (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, А. Брушлінський, Н. Кузьміна та ін.).

Теоретичну основу дослідження визначають положення: педагогічних концепцій неперервної освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, Т. Десятов, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, М. Солдатенко та ін.); теорії та технології навчання дорослих (Д. Колб, Л. Лук'янова, М. Ноулз та ін.); про технологічні основи забезпечення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (В. Беспалько, В. Євдокімов, О. Пехота, Г. Селевко та ін.); про психологічні аспекти професійного становлення (Л. Божович, Л. Кандибович, В. Моляко, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.); теорії професійної освіти (Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.), теорії післядипломної освіти (Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан), вдосконалення навчального процесу у вищій школі (Ю. Бабанський, О. Буренкова, В. Дьяченко, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.); дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Ю. Кулюткін, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.); проблеми підготовки майбутнього психолога (Л. Карамушка, Н. Пов'якель, В. Панок, Н. Чепелева та ін.), соціального педагога (І. Богданова, Ю. Галагузова, А. Капська, І. Мельничук, Н. Сейко та ін.), зарубіжного досвіду професійного навчання дорослих (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, М. Лещенко, Л. Пуховська, Л. Сігаєва та ін.).

Дослідження проводилося у 2006–2015 рр. у чотири етапи.

На **першому (теоретико-пошуковому)** етапі експерименту (2006–2007 рр.) визначено мету та завдання, гіпотезу, об'єкт, предмет дослідження; здійснено аналіз досліджуваної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці; уточнено основні категорії та сформульовано авторські тлумачення понять; визначено стан готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності.

На **другому (констатувальному)** (2008–2009 рр.) етапі здійснено побудову андрагогічної моделі та розробку технології професійної

підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; досліджено стан готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності, визначено контингент студентів, залучених до експериментальної роботи (виділення експериментальних і контрольних груп).

На **третьому (формуальному)** (2010–2014 рр.) етапі експериментальної роботи обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю, що відображено в результативному компоненті андрагогічної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю; впроваджено в систему другої вищої освіти авторську андрагогічну технологію.

На **четвертому (оцінно-узагальнюючому)** етапі експерименту (2014–2015 рр.) здійснено корекцію окремих складових запропонованої системи роботи з професійної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів у системі другої вищої освіти; узагальнено та оформлено результати дослідження; визначено заходи щодо впровадження отриманих результатів у навчально-виховний процес ВНЗ, де функціонує друга вища освіта, та окреслено подальші перспективи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах її здобуття.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Центру післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Донбаського державного педагогічного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. До експерименту було залучено 886 студентів, які здобували другу вищу гуманітарну освіту у педагогічних ВНЗ.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає, що *вперше* систематизовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти; обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, зокрема, концептуальні положення організації досліджуваного процесу; на основі категоріального аналізу психолого-педагогічної літератури у науковий обіг введено поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти"; розроблено та експериментально підтверджено авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та її складові (теоретико-методологічну, методичну, технологічну, результативну), охарактеризовано їх взаємозв'язок та взаємозумовленість; визначено критерії та показники готовності вчителя, психолога, соціального педагога до професійної діяльності;

удосконалено процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти шляхом розробки навчально-методичного комплексу та впровадження андрагогічної технології; уточнено поняття "професійна підготовка фахівців", "фахівець гуманітарного профілю", "перепідготовка", "освіта дорослих" та конкретизовано місце другої вищої освіти в сучасному освітньому просторі України, зокрема, в системі неперервної, післядипломної освіти та освіти дорослих.

Подальшого розвитку набули: положення гуманістичної парадигми освіти, андрагогічного та акмеологічного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах; зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів у системі другої вищої освіти.

Практичне значення дослідження полягає: у вдосконаленні навчально-методичного комплексу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для студентів, які здобувають другу вищу освіту за

гуманітарними спеціальностями; упровадженні в навчальний процес андрагогічної технології навчання студентів; розробці навчально-методичного посібника "Методика професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти", програми та методичного забезпечення тренінгів "Особистісне зростання", "Розвиток здібностей у професійній діяльності", "Життєві та професійні досягнення".

Основні положення й одержані результати дисертаційної роботи, матеріали монографії можуть бути використані в процесі модернізації вітчизняної системи вищої освіти гуманітарного профілю в аспекті розробки кваліфікаційних вимог до професійної діяльності фахівців, а також стати підґрунтям для проведення теоретичних та експериментальних досліджень у галузі теорії й методики професійної освіти.

Для вирішення завдань і перевірки гіпотези дослідження використовувалися такі **методи**: *теоретичні* – аналіз, порівняння, систематизація наукових поглядів учених (філософів, психологів, педагогів, андрагогів, акмеологів) на окремі аспекти проблеми самореалізації особистості; вивчення акмеологічної літератури; теоретичне моделювання з використанням системного аналізу та синергетичного синтезу, що дозволило спроектувати цілісне уявлення про дорослого як суб'єкта освіти; аналіз нормативної документації щодо організації педагогічного процесу у ВНЗ; класифікація педагогічних технологій, вивчення досвіду формування професіоналізму, педагогічної майстерності відомих педагогів, аналіз власної викладацької діяльності, педагогічне моделювання з метою визначення поняттєво-категоріального апарату проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; *емпіричні* – спостереження за роботою студентів, анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіди, дискусія, аналіз продуктів діяльності з метою визначення ставлення студентів до діяльності в гуманітарній сфері, пошуку механізмів його стимулювання; ранжування, методи рейтингу та самооцінювання навчальних досягнень студентів, педагогічний експеримент,

праксиметричні (аналіз передового і масового педагогічного досвіду, результатів діяльності), методи математичної статистики (статистична обробка даних, графічне відображення результатів та ін.) для кількісного й якісного аналізу результатів експериментальної роботи.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/410 від 15.06. 2015 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 2452/01-55/33 від 28.05. 2014 р.), Державного вищого навчального закладу "Донбаський державний педагогічний університет" (довідка № 68-15-320 від 18.05. 2015 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 302 від 22.05. 2015 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 1-682 від 16.06. 2014 р.), Східнослов'янського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/02/1686 від 25.05. 2015 р.).

Апробація результатів дисертаційної роботи Основні теоретичні й методичні положення дослідження апробовано на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях різного рівня, зокрема: *міжнародних*: "Парадигма Творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду" (Острог, 2008), "Андрагогіка і цілежиттєве навчання: освітні ідеали людини і суспільства" (Київ, 2010), "Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір" (Київ, 2012), "Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи" (Житомир, 2012), "Освіта дорослих єднає усі покоління" (Житомир, 2012), "Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації" (Київ, 2012), "Актуальні проблеми педагогічної теорії і практики" (Москва-Воронеж, 2013), "Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних" (Київ, 2013), "Освіта дорослих у контексті сталого розвитку" (Київ, 2014), "Сучасні проблеми освіти та науки" (Будапешт, 2014), "Європейський Союз – Україна: освіта дорослих" (Київ, 2014), "Становлення та розвиток акмеології:

теоретичні та прикладні аспекти" (Житомир, 2015), "Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці" (Київ, 2015), "Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів" (Вінниця, 2015), "Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці (Київ, 2015);

всеукраїнських: "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (Житомир, 2011), "Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку" (Житомир, 2012), "Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору" (Ніжин, 2012), "Вальдорфська педагогіка: світоглядно-методологічні основи, досвід і перспективи впровадження в Україні" (Житомир, 2012), "Наукові засади визначення змісту посадово-функціональної компетентності керівників навчальних закладів та технології їх формування" (Київ, 2013), "Інноваційний підхід в управлінні навчальними закладами" (Житомир, 2014), "Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах" (Київ, 2015), "Наукові підходи в управлінні навчальними закладами" (Житомир, 2015);

міжрегіональних: "Інновації в системі освітнього менеджменту" (Житомир, 2009), "Механізми адаптації до змінених умов життєдіяльності" (Житомир, 2010), "Ресурсний підхід в управлінні навчальними закладами" (Житомир, 2013); "Наукові засади підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів" (Київ, 2014); міжрегіональному семінарі з міжнародною участю "Особистісний розвиток дорослої людини в системі неперервної освіти" (Житомир–Київ, 2013); на засіданні круглого столу "Вища освіта: проблеми, шляхи їх вирішення та перспективи" (Житомир, 2013), круглого столу, присвяченого 125 річчю життя та педагогічної діяльності А. С. Макаренка "Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці

XXI століття" (Житомир, 2013); науково-практичному семінарі "Перспективи впровадження он-лайн освіти в ЖДУ ім. Івана Франка" (Житомир, 2013); науково-методичних семінарах кафедри педагогіки ЖДУ імені Івана Франка (2011 – 2015).

Публікації. Основні наукові результати дослідження висвітлено в 36 наукових публікаціях, з них – 1 одноосібна монографія, 1 навчально-методичний посібник, 1 розділ у колективній монографії, 17 статей, опублікованих у провідних наукових фахових виданнях України, 4 – у наукових періодичних виданнях зарубіжних країн, 1 – в електронному фаховому журналі, 11 – статей і тез у збірниках наукових праць за матеріалами наукових конференцій.

Кандидатська дисертація з теми "Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів" за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищена у 2002 році в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Її матеріали в тексті докторського дослідження не використовувалися.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів і висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків на 100 сторінках. Повний обсяг тексту становить 576 сторінок (основного тексту – 412 сторінок). У списку використаних джерел подано 601 найменування, з них 24 – іноземними мовами. Робота містить 42 таблиці, 30 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

У розділі охарактеризовано проблему професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях методології та рівні методики та техніки дослідження; проаналізовано базові поняття дослідження: "професійна підготовка", "перепідготовка", "друга вища освіта", "вища гуманітарна освіта", "неперервна освіта", "освіта дорослих", "професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю"; окреслено місце другої вищої освіти гуманітарного профілю в сучасній системі вищої освіти та освіти дорослих в Україні. Відповідно до об'єкту дослідження виділено категорії спеціалістів гуманітарного профілю; сформульовано поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти"; виділено періоди становлення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні в історико-педагогічному контексті.

1.1. Методологічні основи дослідження проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти.

Багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти вимагає її дослідження на різних рівнях методології науки.

Методологія у науковому контексті розглядається: як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; як вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Проблема розробки методологічних засад присвячені праці П. Копніна, В. Краєвського, В. Лекторського, В. Садовського, Д. Чернілевського, В. Швирина,

Г. Щедровицького, В. Штоффа, Е. Юдіна та ін. [233; 525; 572; 566]. В. Штофф наголосив на тому, що методологія в широкому значенні спрямована на аналіз методологічної ролі та евристичного значення принципів, законів та категорій науки. У вузькому значенні методологія – це теорія наукового пізнання, що покликана вивчати закономірності процесу пізнання в багатогранних виявах та формах, характерних для даної науки [566, с. 9]. Методологія – це також концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [525, с. 10 - 19].

При цьому методологія виконує певні функції: визначає способи здобуття наукових знань, які відображають динаміку процесів та явищ; передбачає особливий шлях, за допомогою якого може бути досягнута науково-дослідна мета; забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається; допомагає введенню нової інформації; забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у науці; створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних явищах, і логіко-аналітичний інструментарій наукового пізнання. Методологія педагогіки є системою знань про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, про способи отримання знань, які об'єктивно відображають педагогічну дійсність, що постійно змінюється під впливом суспільних перетворень [467, с. 85].

Методологія дослідження проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти базується на таких методологічних принципах:

1. Об'єктивності, що передбачає всебічне врахування факторів, які породжують те чи інше явище, умов, за яких досліджуване явище розвивається, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість отримати істинні знання про об'єкт, а також передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в підборі та оцінці

фактів. Принцип об'єктивності вимагає доказовості, обґрунтованості вихідних положень, логіки дослідження і висновків.

2. Сутнісного аналізу, що характеризується співвіднесенням у досліджуваних явищах загального, особливого й одиничного, а також розкриття законів їх функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни.

3. Генетичного взаємозв'язку, що вимагає розгляду педагогічного факту або явища на основі аналізу умов його проходження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на інший.

4. Єдність логічного та історичного, що сприяє розгляду еволюції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти й особливостей її функціонування в сучасних умовах, прогнозування подальших шляхів розвитку.

5. Концептуальної єдності дослідження, який визначається виробленням власних концептуальних підходів до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

6. Єдності динамічного і статичного, що сприятиме визначенню статичних і динамічних параметрів професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні [140].

Дослідження професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти вимагає розгляду окресленої проблеми на рівнях *загальнофілософської, загальнонаукової та конкреттно-наукової* методології та *рівні методики і техніки дослідження*.

Філософська або фундаментальна методологія є системою діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому просторі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію. Діалектика є методом пізнання природи, суспільства та мислення, фундаментальним науковим принципом дослідження багатопланової і суперечливої дійсності в усіх її проявах. Філософська методологія виявляє смисл наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими

сферами діяльності, вирішує завдання вдосконалення та оптимізації наукової діяльності, виходячи за межі філософії.

Зазначимо, що загальне, особливе та одиничне – логіко-філософські категорії, що відображають об'єктивні зв'язки світу, а також етапи їх пізнання. Ці категорії формуються в ході розвитку практико-пізнавальної діяльності, коли кожен об'єкт, що пізнається, постає перед людиною спочатку як дещо одиничне. Проте, вже елементарна практика виявляє повторювальні ознаки низки об'єктів, що дозволяє об'єднувати їх у певні класи. Загальні риси, властиві деяким об'єктам, які належать до певного класу, виступають як особливе. Інші, які виявляються у всіх без винятку представників цього класу, розглядаються як загальне [80, с. 14 - 15].

Таким чином, загальне виражає, по-перше, деяку властивість, що повторюється у всіх явищах, ознаку, властиву предметам цього класу (абстрактно-загальне), по-друге, закон існування і розвитку всіх одиничних явищ (конкретно-загальне). Одиничне фіксує якісну визначеність предмета, його індивідуальність, своєрідність, просторову і часову визначеність. Лише порівнюючи два предмета, явища між собою, можна виявити своєрідність кожного з них, досягнути одиничне. Особливе — це система ознак, властивостей, притаманних якійсь групі предметів, що входять у більш широку систему. В особливому виявляється діалектичний взаємозв'язок загального з одиничним, які переходять одне в одне з метою знаходження спільного між двома предметами, не можна обмежитися їх порівнянням, а необхідно включити їх у більш широку систему зв'язків.

Зазначимо, що загальне (всезагальне), особливе, одиничне – логіко-філософські категорії, що виражають об'єктивні зв'язки світу, а також етапи їх пізнання. Ці категорії формуються в ході розвитку практико-пізнавальної діяльності, коли кожен об'єкт, що пізнається, постає перед людиною спочатку як дещо одиничне. Проте, вже елементарна практика виявляє повторювальні ознаки низки об'єктів, що дозволяє об'єднувати їх у певні класи. Загальні риси, притаманні деяким об'єктам, які належать до певного

класу, виступають як особливе. Інші, які виявляються у всіх без винятку представників цього класу, розглядаються як загальне. Таким чином, одиничне фіксує якісну визначеність предмета, його індивідуальність, своєрідність, просторову і часову визначеність. Лише порівнюючи два предмета, явища між собою, можна виявити своєрідність кожного з них, досягнути одиничне. Загальне виражає, по-перше, деяку властивість, що повторюється у всіх явищах, ознаку, властиву предметам даного класу (абстрактно-загальне), по-друге, закон існування і розвитку всіх одиничних явищ (конкретно-загальне). Одиничне і загальне діалектично взаємопов'язані і переходять одне в одне: для того щоб знайти спільне між двома предметами, не можна обмежитися їх порівнянням один з одним, необхідно включити їх в більш широку систему зв'язків [80, с. 15].

Щодо взаємозв'язку категорій загального, особливого та одиничного, то відповідно темі нашого дослідження *загальним* є тлумачення поняття про професійну підготовку фахівця у вищих навчальних закладах; *особливим* – професійна підготовка в умовах другої вищої освіти, а *одиничним* – професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Зазначимо, що філософська, або фундаментальна методологія є вищим рівнем методології науки, що визначає загальну стратегію принципів пізнання особливостей явищ, процесів, сфер діяльності. Філософська методологія виконує дві функції. По-перше, вона виявляє сутність наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку відносно практики, суспільства, культури людини. По-друге, методологія вирішує завдання вдосконалення, оптимізації наукової діяльності, спирається на розроблені нею світоглядні й загальнометодологічні орієнтири та постулати [90, с. 43-45].

У філософському контексті професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як

об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності, виділені О. Абдуллою:

- обумовленість системи професійної підготовки потребам розвитку суспільства;
- відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку людинознавчих та суспільствознавчих наук, характеру й змісту праці вчителя, психолога та соціального педагога;
- саморозвиток та самовдосконалення майбутніх фахівців гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки в умовах неперервної освіти;
- взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів формування професійної готовності студентів, які здобули другу вищу освіту гуманітарного профілю;
- залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної діяльності студентів;
- залежність змісту й методів професійної готовності від індивідуальних особливостей і досвіду дорослих студентів [2].

Усі досягнення минулого були опрацьовані у вигляді діалектичного методу пізнання реальної дійсності, в основу якого було покладено зв'язок теорії і практики, принципи пізнаності реального світу, взаємодії зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного тощо.

Згідно досліджень Н. Пішуліна та Ю. Огороднікова, до найважливіших, фундаментальних, базових категорій, що описують сучасну модель освіти, зорієнтовану на формування планетарно-космічного типу особистості, відносяться:

- універсальність, яка в освіті має дві взаємопов'язані сторони: універсальність освіченої особистості, здатної результативно діяти в широкому діапазоні сфер життя, і опора навчання на універсалії, тобто

гранично загальні поняття, що об'єднують в єдиний проблемний вузол множину галузей буття;

- цілісність, що має три сторони: зміст освіти, який відображає цілісність буття в переліку навчальних предметів, методи його надання, що спираються на всі здібності людини (її інтелект, відчуття, інтерес до пізнання), а також духовна єдність світу й учня, коли їх неможливо розділити на "об'єкт і суб'єкт пізнання";

- фундаментальність – концептуальне вивчення законів світу, вироблення фундаментальних сенсів буття, спрямованість освіти на універсальні та узагальнені знання, істотні й стійкі зв'язки для вироблення єдиних культурно-науково-освітніх просторів;

- компетентність та професійність за своїм значенням протилежні вузькій спеціалізації і включають таку обов'язкову якість, як етична позиція щодо предмету свого вивчення та дослідження в контексті гармонії практичності і людяності;

- гуманізація та гуманітаризація – процеси приведення освіти, її змісту і форми відповідно до природи людини, її душі та духу [393, с. 82-86].

Важливо відзначити, що проблема становлення й визначення різних галузей гуманітарного знання розглядалася ще до появи інформаційного суспільства. У ХХ столітті Г. Гадамер – представник онтологічної герменевтики – намагався зблизити філософію і науку, нагадуючи про наявність спільної межі – “людського життя”. Він намагався довести, що культурно-історична традиція має досвід різних пізнавальних способів ставлення людини до світу. І науково-теоретичне освоєння світу є не лише однією з пізнавальних позицій людського буття, оскільки істина пізнається не лише науковими методами. До позанаукових способів розкриття істини філософ відносив мистецтво, філософію та історію, оскільки специфіка гуманітарних наук полягає у визнанні пріоритету пізнання того, хто пізнає [92].

На сучасному етапі розвитку науки можна стверджувати про підвищення інтересу філософії до гуманістичної проблематики. Предметом осмислення стає буття людини та її самосвідомість, а сутністю філософії – відкриття людини її самої як суб'єкта, що зазнає впливу зовнішнього середовища.

З позицій сучасної філософії освіти власне методологія професійної підготовки фахівців має ґрунтуватися на чіткій системі взаємопов'язаних принципів. Під методологічними принципами, зазвичай прийнято розуміти найзагальніші положення, ґрунтуючись на яких, вдається ефективно здійснювати певну діяльність. У нашому випадку це стосується освітньої діяльності з професійної підготовки студентів. Окреслену систему можна розглядати як сукупність двох специфічних груп принципів. Першу з них утворює підсистема загальнометодологічних принципів, які інваріантні щодо конкретних видів людської діяльності, однак у кожному конкретному випадку має враховуватися її специфіка.

До таких принципів слід віднести *системність* і *цілісність* дій, які у своїй сукупності й упорядкованій послідовності утворюють зміст відповідної діяльності. Також необхідно використовувати принципи *суперечності* й *розвитку*, перший з яких допомагає визначити рушійні сили і напрями другого; по-третє, досить корисним вважаємо й використання принципу *історизму*, який і дозволяє виявити події, що передували виникненню певної проблемної ситуації.

До другої групи відносять специфічні принципи методології дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. Вони виступають результатом осмислення й узагальнення практичного досвіду педагогічної діяльності з її формуванням і реалізуються у формі рекомендацій з найбільш доцільного використання і розвитку. До таких варто віднести принципи *моральної домінанти* і *правовідповідності*, тобто прищеплення майбутньому фахівцеві розуміння того, що будь-яка його діяльність має здійснюватися виключно в

межах прийнятої системи моральних і правових норм і вимог; принципи *обов'язковості* та *послідовності*; принципи *гуманності* та *справедливості*.

Отже, завданням філософії в контексті викликів сучасності є творення гуманістично зорієнтованої філософсько-світоглядної парадигми, в якій освіта була б реальним чинником гуманізації людства. Гуманізм інтерпретується як система поглядів на людину як найвищу цінність, благо якої вважається критерієм суспільної оцінки, необхідною нормою відносин між людьми [323, с. 143].

Осмислення й аналіз особливостей професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з позицій філософії базувалося на *гуманістичному* підході, що передбачає розгляд становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях. Сутність педагогічної діяльності в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності і суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі самоорганізації процесу учіння.

Гуманістичний підхід до освіти дорослих розкрито у працях науковців С. Вершловського, В. Воронцової, Л. Лєсохіна та інших як незавершений процес, який не підлягає суворому плануванню та обумовлений вимогами та потребами людини на різних етапах її життя. Професійна діяльність фахівця гуманітарного профілю знаходиться в межах морального вибору та етичної поведінки, де людина (учень, клієнт соціально-психологічної служби тощо) завжди розглядаються як найвища цінність. Саме гуманістичний підхід до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти найповніше відображає сучасну філософію освітньої політики в цій галузі [69; 86; 267].

2. *Загальнонауковий* рівень методології дослідження проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти базується на історико-педагогічному, системному та синергетичному підходах. Це забезпечує цілісність, комплексність, структурність, цілеспрямованість дослідження.

Історико-педагогічний підхід розроблено у працях українських науковців Л. Вовк, Н. Дем'яненко, В. Кременя, А. Кузьмінського, О. Сухомлинської, А. Сущенко, О. Фунтікової та ін. [78; 116; 74; 254; 255; 138]. Він допомагає описати сутність професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю як процесу, що залежить від суспільних потреб певного історичного періоду, розкрити взаємозв'язок цілей, змісту та форм організації такої підготовки з урахуванням соціальних, політичних, економічних, культурних та інших чинників, які детермінують її розвиток. Завдяки використанню методу періодизації (діахроному) стає можливим дослідження процесу становлення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти з урахуванням кількісних та якісних змін у процесі розвитку, що зумовлюється історичними подіями. Порівняльно-історичний метод дослідження враховує таку закономірність історичного розвитку як його певна повторюваність, оскільки в історичному контексті зустрічається не тільки одиничне, особливе, а також і загальне, що повторюється на різних етапах. При порівнянні схожих подій ураховуються певні розбіжності між ними, зумовлені конкретно-історичними обставинами.

Використання історико-педагогічного підходу до вивчення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дає змогу з'ясувати передумови її вивчення як педагогічного явища. Зокрема, простежити його розвиток в історичному контексті та сучасний стан, визначити його часову відповідність з основними історичними подіями в державі, які мали суттєвий вплив на її функціонування, допомагає виділити та охарактеризувати етапи професійної

підготовки фахівця при здобутті другої вищої освіти, їх якісні особливості залежно від вагомих історичних подій в житті українського суспільства.

Також завдяки історико-педагогічному підходу стає можливим розгляд еволюції базових понять дослідження "друга вища освіта", "перепідготовка", "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю", "післядипломна освіта", а також питання формування та розвитку державної політики щодо модернізації професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з урахуванням основних історичних подій кожного етапу.

Системний підхід – один із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об'єктів як складних систем. Розробкою системного підходу займалися С. Архангельский, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Краєвський, В. Сластьонін, Е. Юдін та інші вчені, що розглядали його як одну з форм загальнонаукового методологічного знання [23; 32; 43; 233; 465; 572]. Так, на думку Е. Юдіна, системний підхід передбачає вивчення компонентів системи та внутрішніх зв'язків між ними, а також зв'язків між системою та навколишньою дійсністю. Системний підхід до вивчення педагогічних систем доцільно використовувати, якщо система являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів, взаємодіє з навколишнім середовищем та є елементом системи більш високого порядку.

Системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення. Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять в єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи. Отже, реалізація системного підходу вимагає розгляду професійної

підготовки фахівців гуманітарного профілю як цілісної системи, а також підсистеми професійної підготовки спеціалістів.

Використання системного підходу у вивченні проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дає можливість охарактеризувати її як певну цілісність, проаналізувати місце та функції всіх її складових елементів та побудувати її теоретичну модель. Методологічна специфіка системного підходу полягає у спрямуванні дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів її забезпечення.

Багато з дослідників виокремлюють *синергетичний підхід* до освіти (В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, М. Каган, С. Шевельова та ін.). Синергетичний підхід (від грецьк. *sinergeia* – співробітництво) – комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації. Згідно із синергетичним баченням всесвіту більшість наявних у природі систем відкритого типу спричинює постійний обмін енергією чи інформацією. Тому педагогічні процеси й явища через наявність несталості відносяться до складних систем відкритого типу.

С. Шевельова стверджує, що відповідно до синергетичної теорії, розвиток можливий тільки у відкритих системах, які постійно обмінюються з зовнішнім середовищем інформацією, переробка та інтеграція якої веде до нових форм організації та впорядкованості системи. Тому система освіти, зокрема дорослих, має бути заснована на принципах синергетики. Дослідниця виокремлює такі синергетичні принципи "відкритої моделі" освіти: відкритість освіти майбутньому; інтеграція всіх способів освоєння світу людиною; розвиток і включення до процесів освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємопов'язаність людини, природи і суспільства; вільне користування різними інформаційними системами, які сьогодні відіграють не меншу роль в освіті, ніж безпосереднє спілкування учасників процесу навчання; особистісна спрямованість процесу навчання; психологічна установка, що спрямована на надзадачу навчання, у зв'язку з чим освіта знаходиться в процесі постійного пошуку і зміни, весь

час формуючи нові орієнтири та цілі; зміна ролі викладача – перехід до спільних дій у нових, нетривіальних ситуаціях у відкритому, змінюваному, незворотньому світі. Отже, синергетичний підхід є суттєвим у навчанні дорослих, оскільки стимулює постійний розвиток особистості відповідно до вимог сучасності [561, с.125-133].

Так, А. Ворожбітова розглядає педагогічну синергетику як синтез багатофакторних взаємодій у взаємопов'язаних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що актуалізуються в особистості, яка навчається [81, с. 46]. При цьому, як зазначає В. Андрєєв, педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядати їх з позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток, самоорганізацію [81, с. 46].

Виходячи із зазначеного вище, основні положення синергетичного підходу ми розглядаємо як методологічні засади для розкриття сутності процесу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, його опису та оцінки за допомогою методів математичної статистики в педагогічному експерименті. Синергізм педагогічного впливу – результат комбінованого впливу всіх складових, коли сумарний ефект перевершує вплив поодиноких факторів, – отже, на наш погляд, забезпечує оптимізацію процесу підготовки вчителя.

З позицій синергетичного підходу професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як відкрита система, що здатна до самоорганізації, має внутрішній потенціал для саморозвитку, навіть в умовах хаосу. Тобто сучасні негативні соціальні зміни в житті суспільства впливають на систему освіти загалом та систему другої вищої освіти зокрема. Водночас, такий "хаос" з позицій синергетики спричинює появу нових освітніх технологій, тобто виступає конструктивним механізмом професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

3. *Конкретно-науковий* рівень методології дослідження визначається сукупністю специфічних методів кожної конкретної науки, які є базою для вирішення дослідницької проблеми [21]. *Конкретно-наукова* методологія дослідження професійної підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів має базуватися на андрагогічному, аксіологічному та акмеологічному науковому підходах до вивчення явищ педагогічної дійсності. Розуміння підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексної самоорганізованої системи дає змогу розглядати цей процес водночас з точки зору аксіології, акмеології та синергетики, що відображає комплексний аксіо-акме-синергетичний підхід у підготовці фахівців. Поясним їх значення для розгляду досліджуваної проблеми більш детально.

Андрагогічний підхід являє собою методологічну основу освіти дорослих. Він спирається на розуміння андрагогіки як галузі педагогічної науки та характеризується сукупністю певних методологічних принципів та методів навчання дорослих. Андрагогічний підхід є новою парадигмою в системі безперервного навчання та освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби і здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує. У роботах Н. Протасової андрагогічний підхід розглядається як концептуальна основа розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, і це пояснюється тим, що для дорослого, фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших; андрагогічний підхід базується на реалізації внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку, самовдосконалення [407, с. 38]. Тому цей підхід було виділено в контексті конкретно наукової методології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Аксіологічний підхід розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. У цьому зв'язку аксіологія, яка є більш загальною по відношенню до гуманістичної проблематики та може

розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно методології сучасної педагогіки. У центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу, що ґрунтується на твердженні, що наш світ – це світ цілісної людини, тому важливо навчитися бачити те загальне, яке не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожну окрему людину.

У сучасних умовах аксіологічний підхід є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх учителів, психологів й соціальних педагогів, сутність якого полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як до особистості і професіонала.

Необхідність використання аксіологічного підходу до досліджуваної проблеми пов'язана з тим, що мета професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю визначається гуманістичними цінностями, змістом професійної підготовки, що відображає як сучасні аксіологічні засоби діяльності фахівця гуманітарного профілю, так і ті, що склалися історично. Процес професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю спрямований на формування системи цінностей та їх реалізацію у професійній діяльності. Отже, майбутній спеціаліст має усвідомити цінності професійної діяльності, співвіднести їх з культурними нормами та власними ціннісними орієнтаціями.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.) [100; 174; 240]. У сучасних умовах аксіологія розглядається як теорія цінностей, що зосереджує увагу на загальнолюдських цінностях. На думку дослідників (В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький та ін.), педагогічна дійсність як складова соціальної включає всю сукупність конкретних педагогічних явищ, що поєднуються

приналежністю до цілеспрямованого процесу формування особистості людини. Педагогічні явища (суб'єкти освітнього процесу, його зміст, засоби, форми тощо) якісно відрізняються за змістом, сутністю, що й зумовлює їхню педагогічну цінність.

Педагогічна аксіологія визначається як галузь педагогічного знання, що розглядає освітні цінності з позиції самоцінності людини і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти [466, с. 99]. Цінності освіти тісно пов'язані з професійними, які посідають одне з провідних місць у системі цінностей людини.

В. Сластьонін і Г. Чижакова під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, що дозволяють педагогу задовольняти свої матеріальні й духовні потреби і слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей [466, С. 92–93].

Долучаємося також думки В. Сластьоніна, що система ціннісних орієнтацій учителя є одним із структурних утворень його професійної й особистісної самосвідомості [60, с. 70]. Зазначимо, що саме ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, утворюють загальну спрямованість її інтересів і прагнень, утворюють певну ієрархію індивідуальних переваг, формують рівень домагань особистості. Тому, на нашу думку, важливим є формування в майбутнього педагога системи ціннісних орієнтацій. Відтак, ціннісні орієнтації можна визначити як спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності, які можуть бути сформовані вже в процесі цієї діяльності. Такий підхід обумовлює розгляд професійно-педагогічної підготовки у вигляді ціннісно-зорієнтованої діяльності. З урахуванням цих положень особливого значення набуває ціннісно-мотиваційний компонент підготовки. Зауважимо, що формування когнітивно-процесуального компонента діяльності (знання, вміння, навички) зумовлене саме ціннісними орієнтаціями особистості.

Таким чином, аксіологічний підхід до проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти можна трактувати в якості філософсько-педагогічної стратегії, яка ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства.

Доцільним у межах нашого дослідження вважаємо реалізацію *акмеологічного підходу* – системи принципів, методів і прийомів, який базується на методологічних принципах і методах дослідження, вирішенні практичних завдань, пов'язаних з розвитком дорослої людини, що забезпечує можливість її успішної самореалізації [119; с. 5].

До загальних принципів, які постають підґрунтям акмеології, та розроблені в роботах Б. Ананьєва, Л. Анциферової, А. Брушлінського, Н. Кузьміної, Б. Ломова, В. Мерліна, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін. [18; 247], відносять комплексність, системність, суб'єктність, психологічний детермінізм, розвиток, активність, інваріантність, духовно-моральний принцип, принцип гуманізму та ін.

Отже, сучасним конкретним акмеологічним дослідженням властиві три основні орієнтації: природничо-наукова, технологічна й гуманітарна. Природничо-наукова орієнтація виражається в тому, що акмеологія методологічно дотримується дисциплінарних стандартів, які склалися в класичному природознавстві, і широко використовує природничо-наукові знання. Технологічна орієнтація виявляється в безпосередній взаємодії з технічними науками й використанні властивих їм алгоритмічно чітких стандартів практично орієнтованого прикладного знання. Гуманітарна орієнтація акмеології пояснюється її генетичною взаємодією з іншими науками про людину [60]. Зрозуміло, що і до виникнення акмеології психологи, соціологи, педагоги досліджували питання професіоналізму, творчості, дорослих, які багато в чому схожі з акмеологічної

проблематикою. Однак, саме особливий акцент на вивчення дозрівання майстерності, на культивування його вершинних акме-форм привів спочатку до зародження специфічно акмеологічної проблематики, а потім – до виникнення і оформлення особливої науки зі своїми специфічними предметом і методами.

Погоджуємося з думкою вчених, що акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує дослідника на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, що передбачає аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й визначення перспективних ідей, чинників, під впливом яких він складається, дослідження акмевершин у педагогічній діяльності, проектування продуктивних моделей професійної діяльності.

4. *Рівень методики і техніки дослідження* визначається набором певних методів, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його обробку. Четвертий методологічний рівень визначає методику і техніку дослідження конкретного предметного простору. Тому цей методологічний рівень визначає конкретні шляхи та засоби реалізації дослідницьких завдань – як теоретичні, так і практико-експериментальні. Зазначений рівень методології дослідження професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти буде детально висвітлено у четвертому та п'ятому розділах дослідження.

Можна стверджувати, що всі рівні методології утворюють складну систему, в межах якої між ними існують складні ієрархічні зв'язки.

Таким чином, методологічні основи теорії професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти було висвітлено на рівні загальнофілософської, загальнонаукової та конкретної наукової методології та рівні методики і техніки дослідження. Таке представлення методологічного базису дозволяє всебічно дослідити професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексну наукову проблему на різних рівнях методології.

1.2. Аналіз базових понять дослідження.

Проблема професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти вимагає детального виділення та аналізу базових понять дослідження, до яких віднесено поняття "професійна підготовка", "перепідготовка", "друга вища освіта", "вища гуманітарна освіта", "неперервна освіта", "освіта дорослих", "професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю". Розглянемо основні характеристики цих понять у науковому контексті та визначимо поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти".

У педагогічній енциклопедії поняття "*професійна підготовка*" розглядається як система професійного навчання, основною метою якого є якомога швидке застосування вмінь та навичок, необхідних для виконання робіт [423]. За Законом України "Про вищу освіту" "*професійна підготовка*" – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [153].

У сучасних наукових дослідженнях поняття "професійна підготовка" розглядається в якості системи та процесу формування особистісно-професійної готовності. Як система професійна підготовка являє собою логічно структуровану єдність організаційних та психолого-педагогічних заходів, які забезпечують формування у студентів професійних знань, умінь та навичок, професійних і особистісних компетентностей, що в сукупності утворюють їх особистісно-професійну готовність.

Як процес професійна підготовка передбачає упорядковану й організовану в часі, розподілену за певними еталонами і напрямками послідовну взаємодію викладача зі студентами, метою її результатом якої є формування в них особистісно-професійної готовності.

В. Семиченко розглядає професійну підготовку як *процес*, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів; як *мету* і результат діяльності ВНЗ; як сенс включення студента у навчально-виховну

діяльність [453; 454]. Проблеми функціонування системи неперервної професійно-педагогічної освіти досліджувалися в працях вітчизняних учених Г. Балла, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Рибалка, С. Сисоевої, М. Солдатенка та ін. Більшість дослідників розглядають професійну підготовку майбутніх фахівців у контексті особистісного спрямування [28; 174; 343; 344; 391; 434; 477].

Детально розглянемо місце професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти в системі неперервної вищої професійної освіти. Звернемося до тлумачення, наведеного в Енциклопедії освіти *неперервна професійна освіта* – це постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, значущість яких підтверджуються компетентністю в наступній професійній діяльності. Неперервна професійна освіта охоплює базову професійну і подальшу освіту й передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності в освітніх закладах, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах. [140, с. 582]. Нині неперервну професійну освіту дослідники відносять до трьох об'єктів / суб'єктів:

- до особистості – людина навчається постійно, без відносно тривалих перерв, навчається в закладах освіти або самостійно;
- до освітніх програм – неперервність в освітньому процесі визначається як характеристика включеності особистості в освітній процес на всіх стадіях її розвитку та характеризує наступність в освітній діяльності при переході від одного її виду до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого;
- до організаційної структури освіти – неперервність у цьому випадку розглядає таку номенклатуру мережі освітніх установ та їх взаємозв'язок, які з необхідністю і достатністю створюють простір освітніх послуг,

забезпечуючи взаємозв'язок і наступність у змісті освітніх програм, спрямованих на задоволення різних освітніх потреб, що виникають в окремому регіоні, а також у кожної людини [140]. Варто зазначити, що провідну роль у становленні ідеї неперервної освіти відіграла міжнародна організація у справах освіти "ЮНЕСКО". Саме на її конференції у 1968 році вперше був використаний термін "неперервна освіта" [448].

Розглянемо позиції науковців у контексті визначеного аспекту проблеми. Так, В. Осіпов виділив п'ять основних стадій процесу формування концепції неперервної освіти: констатуючу, феноменологічну, методологічну, теоретичної експансії та конкретизації та практичну.

На констатувальній стадії відбувалася наукова систематизація факторів існування явища "неперервна освіта" та його розуміння як відмінного від самоосвіти. На феноменологічній стадії неперервна освіта людини розглядалася не тільки як абстрактна вимога, а й особливе освітнє явище. На методологічній стадії відбулося обґрунтування сутності та змісту концепції неперервної освіти (М. Богдан, Р. Дейв, К. Дьук, Б. Суходольській та інші). На стадії теоретичної експансії та конкретизації здійснювався пошук нової системи понять та конкретизації знань з метою виділення закономірностей неперервної освіти та прогнозування її подальшого розвитку (Е. Джелпи, А. Кроплі та ін.). Практична стадія формування концепції неперервної освіти триває та спрямована на пошук шляхів застосування наукових розробок у галузі освіти [372].

Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що неперервну освіту варто розглядати як з позиції людини, так і з позиції сфер освіти. З позиції людини – неперервна освіта триває протягом життя; в якості сфери освіти – у вигляді відкритої системи освіти, що створює умови для особистісного професійного розвитку як окремої людини, так і суспільства загалом.

Концепція неперервної освіти людини протягом життя нині є пріоритетною ідеєю розвитку освіти в Україні. Здатність освіти

задовольняти потреби дорослих виявляється у соціальній, валеологічній, аксіологічній та поліфункціональній функціях:

- соціальна визначається задоволенням соціальних сподівань дорослих (орієнтацій, мотивів, життєвих планів тощо);
- валеологічна передбачає створення умов для забезпечення комфортності навчання дорослих;
- аксіологічна характеризується залученням дорослої людини до сучасних духовних глобальних цінностей людства;
- поліфункціональність освіти дорослих є засобом захисту, фактором сприяння соціальній і професійній мобільності, формування відповідальності та розвитку світогляду.

До базових понять дослідження належить також поняття "*освіта дорослих*" (adult education), яке охоплює процеси формального або іншого навчання, за допомогою якого дорослі люди розвивають свої здібності, збагачують знання й удосконалюють технічні й професійні кваліфікації або застосовують їх у новому напрямі для задоволення особистісних та суспільних потреб. Європейським центром розвитку професійної освіти (Cedefop) для країн Євросоюзу подано такі тлумачення видів освіти дорослих:

- формальне навчання – навчання, що здійснюється у структурованому та організованому середовищі (в навчальному закладі, центрі навчання або на робочому місці), має чіткі його ознаки (з точки зору завдань, тривалості або ресурсів);
- неформальне навчання – таке, що засноване на запланованій діяльності, немає чітких його ознак (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яке містить значущий навчальний елемент, проте, зазвичай, не завершується сертифікацією;
- інформальне (спонтанне навчання) – таке, що є результатом повсякденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або дозвіллям. Воно

характеризується відсутністю чіткого структурування і організації, передбачає широке використання суб'єктивного досвіду шляхом його екстраполяції у процес життєдіяльності.

У сучасній науково-педагогічній літературі зустрічаються близькі за значенням терміни, пов'язані з неперервною професійною підготовкою: "підвищення кваліфікації", "перекваліфікація", "підготовка і перепідготовка кадрів" та інші. Усі вони стосуються освіти, яка продовжується після базової, забезпечує можливість використання кожною людиною протягом її життя різноманітних навчальних програм з метою професійного та особистісного самовдосконалення (рис 1.1.). Тому професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю відповідно до теми нашого дослідження можна розглядати як післядипломний рівень неперервної професійної освіти, змістом якої є перепідготовка, що відбувається у формі другої вищої освіти.

Так, за Законом України "Про вищу освіту" післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду, а перепідготовка - отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Тобто *другу вищу освіту* можна розглядати як певну форму післядипломної освіти, у ході якої відбувається професійна перепідготовка.

Згідно Закону України "Про вищу освіту", особа, що пройшла перепідготовку й успішно пройшла державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту. Особа, яка успішно пройшла стажування або спеціалізацію чи розширила профіль (підвищила кваліфікацію), отримує відповідний документ про післядипломну освіту. Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних

закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів [154].

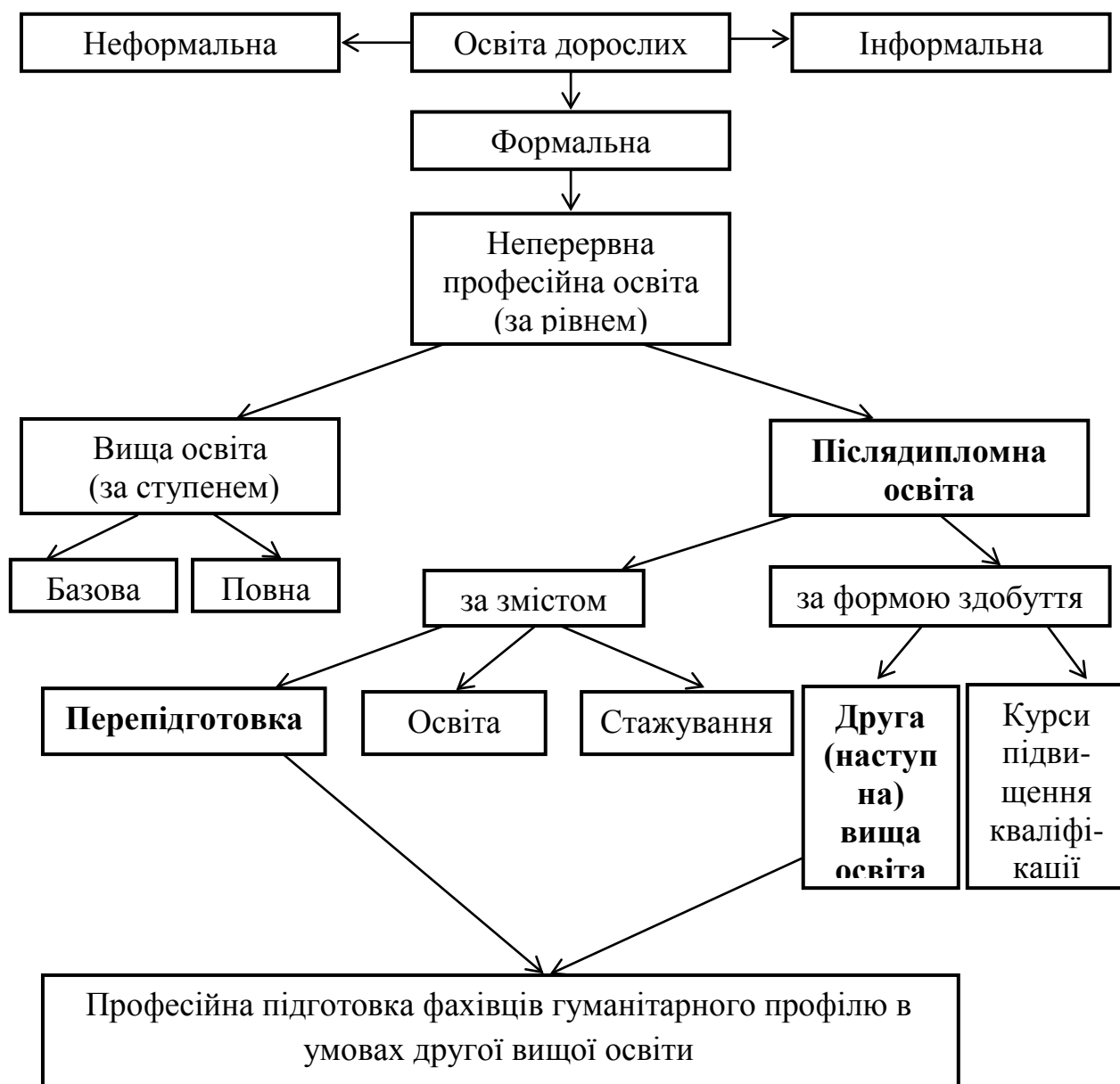


Рис 1.1. Місце професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в системі неперервної професійної освіти та освіти дорослих

Відповідно до статті 42 навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денна (очна); вечірня; заочна,

дистанційна; екстернат. Форми навчання можуть бути поєднані. Терміни навчання за відповідними формами визначаються можливостями виконання освітньо-професійних програм підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Здобуття другої вищої освіти відбувається, здебільшого, у заочній та дистанційній формі. Порівняльний аналіз першої та другої вищої освіти подано в табл. 1.1.

Табл. 1.1

Порівняльний аналіз особливостей першої та другої вищої освіти

№	Показники	Перша вища освіта	Друга вища освіта
1.	Мотивація вступу	Зацікавленість у здобутті професії, поради чи тиск оточення	Чітко виражена, обумовлена життєвим досвідом і усвідомленими особистісними потребами
2.	Термін навчання	5 – 6 років	1,5 – 2 роки
3.	Оплата навчання	Переважно за кошти держбюджету	За кошти фізичних та юридичних осіб
4.	Форма навчання	Денна	Переважно заочна, а також дистанційна, вечірня та екстернат
5.	Вік студентів	17-22	23-55
6.	Соціально-психологічна адаптація до умов навчання	1 -1,5 років	Півроку – рік

У статті 53 Закону України "Про вищу освіту" подано назву осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, – студенти (слухачі), курсанти, екстерни, асистенти-стажисти, інтерни, клінічні ординатори, здобувачі, аспіранти (ад'юнкти) та докторанти [154].

Студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з

метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Екстерн – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу, має відповідний освітній, освітньо-кваліфікаційний рівень і навчається за екстернатною формою навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Для вступу на навчання вдруге абітурієнту необхідно подати стандартний набір документів для вступу та диплом про здобуття першої вищої освіти (або його нотаріально завірєну копію) разом із додатком про зараховані дисципліни. Переважна більшість приймальних комісій ВНЗ проводить співбесіди зі вступниками.

З приводу пільг, то особи, які поєднують роботу та здобуття другої (і наступної) вищої освіти мають право на щорічну додаткову оплачувану роботодавцем відпустку (в розмірі середньої заробітної плати), що регламентовано у статтях 216 та 217 Кодексу законів про працю України [209]. У таких випадках тривалість відпустки визначається аналогічно, як і для працюючих осіб, що одержують першу вищу освіту. Тобто, при навчанні на вечірньому відділенні додаткова відпустка складає 20 днів для ВНЗ I-II рівня акредитації і 30 днів – III-IV рівня акредитації. При заочній формі навчання тривалість оплачуваної відпустки складає 40 днів незалежно від рівня акредитації ВНЗ. При складанні державних іспитів період оплачуваної відпустки може складати до 30 днів, а для написання і захисту дипломної роботи студентам ВНЗ I-II рівня акредитації надається два місяці, III-IV – до чотирьох місяців.

Водночас, в умовах ринкових відносин в Україні навчання студентів-заочників загалом, а також в умовах здобуття другої вищої освіти зокрема, залежить від роботодавців, які не завжди дотримуються законодавства щодо соціального захисту студентів.

В Україні професійна підготовка фахівців при здобутті другої вищої освіти, зазвичай, відбувається на відділеннях заочного навчання вищих навчальних закладів. На сьогоднішній день багато ВНЗ у процесі підготовки фахівців активно впроваджують дистанційне навчання. Тому з метою конкретизації особливостей підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглянемо специфіку заочного та дистанційного навчання.

Проблеми заочної освіти досліджувалися багатьма вченими за такими напрямками: як складова неперервної освіти та розвитку особистості (М. Гамезо, Г. Спінжакова); специфіка заочного навчання (І. Зімаков, А. Петренко); сучасний стан та перспективи розвитку П. Жильцов, Ю. Круглов); особливості суб'єктів у процесі навчання (Н. Карлов, В. Помелов); історія, стан та перспективи заочної форми навчання (В. Лазарев) [96, с. 3-9; 243].

Дослідження М. Громкової, А. Давидова, Е. Кузнецової, А. Романової, Г. Спіжанкова та ін. присвячені розгляду теорії, методики та організації класичної вищої заочної педагогічної освіти [96; 104; 111]. Прогнозування розвитку системи заочної освіти, посилення її технологічної складової проводилося у роботах Б. Гершунського, І. Зімакова, М. Кондакова, В. Овсяннікова та ін. [100; 359]. Сьогодні заочну освіту можна розглядати і як форму навчання, і як соціальний інститут. У наукових розробках українських та російських учених окреслено нормативно-методичний, кібернетичний, комунікаційно-технічний та структурно-логічний підходи до заочної форми навчання:

- нормативно-методичний підхід спрямований на дослідження нормування обсягу навчальної роботи, її стандартизацію та методичне забезпечення (М. Барський, А. Марон, В. Крупіца та ін.);
- кібернетичний підхід передбачає дослідження взаємодії між викладачами та студентами (М. Касимов, І. Шамсутдінова та ін.);

– комунікаційно-технічний підхід акцентований на удосконаленні комунікації між викладачами та студентами, зокрема за допомогою засобів мобільного зв'язку, інтернету тощо (В. Вержбицький, А. Густирь, С. Крицький, В. Овсяніков та ін.);

– структурно-логічний підхід до заочної форми навчання зосереджений на впорядкуванні структури та логіки навчальних предметів, які вивчають фахівці гуманітарного профілю (А. Марон, І. Роберт, Є. Полат та ін.).

Заочне навчання – форма організації навчального процесу для осіб, які поєднують здобуття освіти з професійною трудовою діяльністю. Таке навчання передбачає відвідування студентами короткотривалого курсу настановних лекцій, самостійного опрацювання окремих розділів навчальних курсів, виконання контрольних завдань, курсових робіт згідно навчального плану та програм та очне складання заліків та екзаменів на екзаменаційно-заліковій сесії. Диплом про вищу освіту, отриманий за заочною формою навчання, прирівнюється до диплому, отриманому на стаціонарі [111; с. 323].

Як ланка в системі освіти заочна освіта отримала своє юридичне і остаточне оформлення зі створенням першого заочного вищого навчального закладу. У 1927 р. Дніпропетровський інститут народної освіти вперше в Україні організував заочний відділ, до якого було прийнято 1470 учнів. У лютому 1928 р. в Харкові був заснований спеціальний заочний педагогічний інститут. Уже в перший рік існування на перший курс було зараховано 14067 студентів. У вересні 1928 р. Харківський заочний педагогічний інститут було перейменовано у Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВЗІНО). У Житомирському державному університету імені Івана Франка (у той час Інституті соціального виховання) заочний відділ було відкрито в 1929 році.

Сучасні дослідники виділили переваги та недоліки заочної форми навчання. Так, І. Зімаков, Б. Мельник, Н. Семіна вважають заочну форму навчання найбільш доцільною для осіб, які поєднують навчання з трудовою діяльністю. Такі особи характеризуються високою мотивацією до навчання,

мають значний життєвий досвід та такі особистісні риси, як відповідальність, самостійність, упевненість у прийнятті рішень тощо. О. Коржуєв та В. Попков зазначають про збільшення кількості осіб, які бажають отримати другу вищу освіту. Перевагою заочної форми є курсова форма організації процесу навчання, тому що студенти безпосередньо спілкуються з викладачами та одногрупниками, обмінюються досвідом, забезпечуються навчальними матеріалами, необхідними для самостійного опрацювання для успішного складання екзаменів та заліків. Недоліками навчання на заочній формі порівняно з очною можна вважати недостатній обсяг контактів між викладачами і студентами, перевага самостійних форм роботи студентів, наявність тільки семестрового та випускного контролю знань. Викладачі відзначають труднощі у відборі та конструюванні змісту навчального матеріалу, що зумовлено різним рівнем підготовленості студентів у межах однієї групи [61].

Багаторічна практика підготовки спеціалістів гуманітарного профілю, особливо за такими відносно новими спеціальностями як психолог та соціальний педагог, за системою заочного навчання підтвердила її ефективність, у той же час в сучасних умовах активно використовується така форма заочного навчання як дистанційна.

Дистанційне навчання є сучасною формою заочного навчання на основі використання інформаційних технологій. Особа, яка навчається за такою формою, може сама за допомогою банку інформації, індивідуального навчального плану та методичних розробок виробити індивідуальну стратегію навчання [51, с. 15]. У заочній освіті необхідно впроваджувати методи та засоби дистанційного навчання: дистанційні лекції, консультації електронною поштою, електронні підручники, освітні сайти і портали, автоматизовані системи мережевого тестування тощо.

Розвиток дистанційної освіти в Україні активно розпочався наприкінці 90-х років XX століття. У лютому 1998 р. Верховна Рада приймає Закон України «Про національну програму інформатизації», в якому

формулюються задачі з інформатизації освіти та визначаються напрями їх реалізації. З моменту прийняття цього Закону у системі освіти України відбувається ряд позитивних змін у галузі інформатизації та освоєння Internet.

Так, з 1997 року в Україні регулярно проводяться Всеукраїнські конференції «Інтернет – технології в інформаційному просторі держави». У 1998 році науковці країни організовують та проводять таку конференцію в Одесі, де відбулося підписання меморандуму про співробітництво між 27 ВНЗ України. Спільною постановою Президії Національної Академії наук України і Колегії Міністерства освіти України в 1997 році створено Асоціацію користувачів телекомунікаційною мережею закладів освіти і науки України з координуючим «Центром Європейської інтеграції» у місті Києві, який в подальшому отримав офіційну назву Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа "УРАН".

У 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило "Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні" [224], яка передбачає функціонування в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти "протягом всього життя" та індивідуалізацію навчання. Крім того, створення Українського центру дистанційної освіти на основі Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" дало можливість проводити в Україні курси навчання для викладачів ВНЗ, розроблювачів дистанційних курсів і укладати договори з ВНЗ про співробітництво з метою координації створення системи дистанційної освіти в Україні.

Таким чином, *другу вищу освіту* можна визначити як форму вищої неперервної професійної освіти, змістом якої є перепідготовка фахівців. Як система друга вища освіта являє собою комплекс структурних і функціональних елементів, що забезпечують ефективність професійної перепідготовки фахівців.

Охарактеризуємо її на прикладі факультету післядипломної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, створеного 18 грудня 2003 року, який у 2012 році отримав назву Центр післядипломної освіти та довузівської підготовки. Його основними завданнями є залучення до здобуття другої вищої освіти дипломованих фахівців та проведення профорієнтаційної роботи з суб'єктами освітнього простору України.

Перепідготовка (друга вища освіта) проводиться за такими спеціальностями: 7.02030302 Мова і література (англійська)*; 7.02030302 Мова і література (німецька)*; 7.02030301 Українська мова і література*; 7.01010201 Початкове навчання; 7.02030201 Історія*; 7.01010601 Соціальна педагогіка; 7.03010201 Психологія*; 7.04020101 Математика*; 7.04030201 Інформатика*; 7.03060101 Менеджмент організацій і адміністрування; 7.04010201 Біологія*; 7.04010101 Хімія*, 7.01020101 Фізичне виховання відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 1067 "Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра" від 9 листопада 2010 року.

Відповідно до шифрів та найменування галузей знань до гуманітарних наук (0203) віднесено спеціальності "Філологія" та "Історія", до педагогічної освіти (0101) – "Початкова освіта" та "Соціальна педагогіка", до соціально-політичних наук (0301) належить "Психологія".

Проте, в науковому контексті немає єдиної класифікації щодо належності певної галузі наук до гуманітарних. Так, у "Концепції гуманітарної освіти України" виділено такі гуманітарні спеціальності: історичні, філософські, політологічні, економічні, соціологічні, культурологічні, філологічні, психолого-педагогічні та правознавчі [221, с.4].

За класифікацією ЮНЕСКО, якої у стандартах професійної підготовки дотримується і Україна, всі напрями професійної підготовки фахівців розподілено на дев'ять груп, а саме: а) інженерна справа, виробництво, будівництво; б) суспільні науки, економіка і право; в) гуманітарні науки та

мистецтво; г) ІТ; д) природничі науки; е) сільськогосподарські науки; ж) педагогічні науки; з) охорона здоров'я; к) послуги [122, с. 26].

Така різноманітність класифікацій щодо належності певної спеціальності до гуманітарної вимагає аналізу таких понять як "гуманітарний", "вища гуманітарна освіта", "професійна гуманітарна освіта", "професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю".

Поняття "гуманітарний" тлумачиться як той, що стосується людства, суспільного буття та свідомості, а більш у вузькому значенні розглядається стосовно суспільних наук, які вивчають людину та культуру [474, с. 350]. Тому *вищу гуманітарну освіту* можна розглядати як систему професійної підготовки спеціалістів різних спеціальностей у галузі гуманітарних та суспільних наук. Її варто відрізняти від природничої та технічної освіти. [474, с. 352].

Професійна гуманітарна освіта сьогодні спрямована на виконання інноваційної, виховної, адаптаційної, відтворювально-ретрансляційної функцій та функції кумулятивності знань. Охарактеризуємо її більш детально:

- інноваційна функція професійної гуманітарної освіти пов'язана з розповсюдженням нових знань та гуманітарних технологій, завдяки яким суспільство розвивається. Реалізація інноваційної функції вимагає системного проведення наукових досліджень у визначеному напрямі;
- виховна функція полягає у формуванні в студентів моральних якостей та загальнолюдських цінностей, які визначаються необхідною складовою майбутньої професійної діяльності в системі "людина-людина";
- адаптивна функція професійної гуманітарної освіти передбачає розвиток здібностей студентів, що забезпечують виконання професійних і соціальних ролей в умовах динамічних суспільних змін;
- відтворювально-ретрансляційна функція передбачає безпосереднє відтворення, збагачення, поширення фахівцями гуманітарного профілю

здобутків загальнолюдської та національної культури у процесі своєї професійної діяльності;

- у межах функції кумулятивності знань фахівець гуманітарного профілю розглядається в якості носія культурного досвіду людства, який у ході своєї професійної діяльності забезпечує його активне оволодіння молодшим поколінням.

Професійна гуманітарна освіта сьогодні спрямована на активне використання знань, накопичених іншими соціально-гуманітарними науками (соціологією, психологією, філософією та ін.).

Гуманітарна освіта забезпечує готовність випускника до взаємодії з іншими людьми у процесі трансляції культури, обміну культурними цінностями, способами діяльності та шляхами самореалізації, що вимагає суттєвих змін у парадигмі освіти. Вища гуманітарна освіта є системою, що задовольняє суспільні вимоги підготовки фахівців такої категорії та їх особистісні потреби щодо професійного становлення та самореалізації. Метою діяльності гуманітарного ВНЗ є забезпечення високого рівня загальнокультурного, професійного та індивідуального розвитку студента як соціально активної, творчої особистості компетентного спеціаліста гуманітарного профілю, здатного до неперервної самоосвіти. Цінність гуманітарної освіти полягає в розвитку інтелекту, мислення, емоцій, комунікативних навичок та здібностей.

Професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю є діяльністю, що являє собою як безпосередній так і опосередкований вплив на людину через систему суспільних стосунків завдяки з використанням комунікації засобам. Результатами впливу є трансформації духовної сфери людини. Стиль діяльності спеціаліста гуманітарного профілю заснований на ціннісних орієнтаціях суб'єкта, та виконує функцію регуляції його ставлення до інших засобів професійної діяльності.

У межах процесів інновації і гуманізації освіти розроблені такі підходи, як особистісно-аксіологічний підхід в контексті професійної діяльності

(О. Анісімов, Є. Богданов, А. Деркач, О. Дубасенюк, М. Лєвина та ін.), технологізації процесу навчання у навчальному закладі (Л. Виготський, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, А. Міщенко та ін.), інноваційні підходи у системі вищої освіти (О. Вознюк, І. Коновальчук, П. Підкасистий, Є. Полат, П. Саух, Н. Тализіна та ін.).

Варто зазначити, що за професійним призначенням фахівець гуманітарного профілю спрямовується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності у різних типах вищих і середніх навчальних закладів, має володіти знаннями основних педагогічних і психологічних дисциплін; фундаментальними філологічними знаннями, концепціями гуманітарних і суспільних наук, а також сформованими на достатньому рівні комунікативними вміннями, навичками організаційної роботи в гуманітарній сфері, комп'ютерними технологіями. Спеціаліст повинен володіти такими особистісними якостями, як відповідальність, комунікабельність, інтелект.

Смисложиттєві цінності студентів гуманітарного профілю були предметом дослідження В. Семікова [452], який дійшов висновку, що смисложиттєві цінності студентів гуманітарного профілю пов'язані з їх різними особистісно-професійними характеристиками (інтелектуальною, емоційно-вольовою і мотиваційною сферою). Спеціалісти-гуманітарії є важливою складовою соціально-професійної структури суспільства, носіями знань педагогічної та соціальної спрямованості, необхідних для підтримки моральних цінностей громадянського суспільства. Особливу увагу значенню гуманітарного знання як засобу формування у студентів гуманістичної свідомості у системі післядипломної освіти приділила В. Воронцова [86, с. 401- 402].

Гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя початкових класів А. Крамаренко визначено як професійну властивість, що є основою прояву поваги до інших, відповідальності, турботи, творення добра. Безперечно, гуманістичну спрямованість зумовлюють моральні потреби, які виявляються

у прагненні людини надавати допомогу іншим, співпереживати, піклуватися про певний психологічний клімат у колективі тощо. [234, с.127].

Тому, враховуючи особливості професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю, відсутність єдиної класифікації щодо належності певних спеціальностей до гуманітарних, віднесення вчителів, психологів та соціальних педагогів до педагогічних працівників, найбільший попит на здобуття професій вчителів англійської, німецької, української мови та літератури, вчителів початкових класів, історії, соціальних педагогів та психологів у системі другої вищої освіти зумовили їх відбір до категорії майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями, пройшов методичну та практичну підготовку; готовий до викладання двох базових і одного-двох небазових шкільних предметів або виконання інших функцій у навчально-виховних закладах; набув досвіду вирішення складних професійних завдань, передбачених для посад учителів, вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів і дефетологів у галузі освіти.

Освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника "Спеціаліст" здобувається у педагогічних інститутах та університетах. Кваліфікація педагога зазначеного освітньо-кваліфікаційного рівня може також здобуватися в класичних університетах або інших вищих навчальних закладах четвертого рівня акредитації за умови виконання ними вимог державного стандарту підготовки педагогічних працівників. Особи, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки спеціаліста, отримують державний документ про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" і повної вищої освіти.

Підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" здійснюється з усіх спеціальностей педагогічного напрямку та спеціальностей інших напрямів, за якими державним Переліком напрямів

підготовки і спеціальностей передбачається здобуття педагогічної кваліфікації. Фахівцям освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" присвоюються такі кваліфікації: вихователь дітей дошкільного віку, організатор дошкільного виховання; вчитель початкової школи; вчитель основної і старшої школи (вказується назва шкільних навчальних предметів і спеціалізацій); дефектолог (вказується вид професійної діяльності); соціальний педагог (вказується спеціалізація); практичний психолог у закладах освіти.

Охарактеризуємо їх більш детально. Спеціаліст у галузі української філології повинен поєднувати широку теоретичну підготовку з дисциплін гуманітарного циклу, практичні вміння і навички, постійно поповнювати свої знання. Володіючи фактичним матеріалом з базових гуманітарних та професійно – освітніх дисциплін, спеціаліст української філології має удосконалювати практичне володіння українською мовою, а також поглиблювати свою теоретичну підготовку в галузі лінгвістики та літературознавства, поповнювати свій рівень новими концепціями і фактами сучасної мовознавчої та літературознавчої науки.

Учитель української мови і літератури як творець духовного світу юних особистостей має бути кваліфікованим фахівцем і особистістю, котра опанувала зміст духовних надбань національної громади, володіє фундаментальними знаннями мови, літератури в поєднанні із традиціями національного виховання, глибоко розуміє мету і зміст навчання української мови, літератури в загальноосвітніх навчальних закладах, характеризується висококультурним мовленням, образним мисленням, високими інтелектуальними й моральними якостями, виявляє мовне чуття естетичної цінності рідного слова, мовний смак, мовну стійкість, виступає за збереження і подальший розвиток національної культури та державності.

Він повинен мати сформований науковий світогляд, уміти здійснювати навчально-пізнавальну діяльність та використовувати надбані знання у практичній фаховій діяльності, оволодівати мовами. Спеціаліст повинен

знати основні проблеми мовознавства та літературознавства; загальні та часткові теорії мовознавства та літературознавства; основи історії світової літератури; основи теорії літератури; наукові методи філологічних досліджень; наукові школи та напрями філологічних досліджень; методики викладання української мови та української й світової літератури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Спеціаліст повинен орієнтуватися в концепціях у галузі гуманітарних та суспільних наук; аналізувати явища художньої літератури з позицій сучасного літературознавства, конкретно використовувати основні літературознавчі категорії; використовувати знання історико-культурного та літературного контексту в процесі навчання в різних типах навчальних закладів та філологічні знання у процесі викладання української мови та світової літератури у відповідних типах середніх навчальних закладів; користуватися методами гуманітарних та суспільних наук у різних сферах практичної та науково-дослідної роботи; володіти сучасними комп'ютерними технологіями з метою пошуку інформації для обробки даних; бути спроможним самостійно опановувати новими знаннями, критично оцінювати набутий досвід з позиції останніх досягнень філологічної науки та соціальної практики. Фахова підготовка в університеті спрямовується на створення необхідних умов для оволодіння студентами теоретичними знаннями зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності викладача іноземної мови.

Основними компонентами підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є лінгвістичний (знання фонологічних, лексичних, граматичних явищ і закономірностей досліджуваної мови як системи, включаючи когнітивну організацію і способи збереження знань про мовні явища), соціокультурний (знання національно-культурної специфіки вербальної і невербальної поведінки та вміння застосовувати ці знання в процесі комунікативної діяльності) і практичний (володіння методикою викладання іноземних мов та зарубіжної літератури).

Професійні вміння вчителя іноземної мови – це вміння користуватися іноземною мовою як засобом професійного спілкування, під час розв’язування проблемних ситуацій, здатність продукувати і варіювати професійне іншомовне мовлення в умовах професійно-педагогічного спілкування. Традиційно професійна компетенція вчителя іноземних мов складається із загальнокомунікативної мовної і мовленнєвої, соціокультурної, лінгвокраїнознавчої, культурознавчої, лінгводидактичної компетенцій, кожна з яких містить певний спектр умінь. Студенти отримують підготовку з методики викладання іноземної мови спрямовані на підготовку до навчання, у центрі якого знаходиться дитина (learner-centred approach), та на реалізацію комунікативного підходу в навчанні мов.

Учитель історії, якого ми теж відносимо до фахівця гуманітарного профілю – це людина, здатна вибудувати траєкторію свого духовного й особистісного професійного розвитку, пов’язаного з освоєнням і вибором культурних смислів історичного розвитку, самовизначенням у системі цінностей педагогічної діяльності, який вміє визначати рівень особистісного розвитку учнів; використовувати різноманітні гуманітарні фактори навчання історії; спонукати школярів до осмислення філософсько-світоглядних висновків на основі досліджуваного матеріалу; створювати педагогічні ситуації з методологічним, морально-естетичним змістом.

У Галузевому стандарті вищої освіти зазначено, що спеціальність "Початкова освіта" передбачає підготовку вчителя початкових класів, який володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час вирішення педагогічних, навчально – виховних і науково – методичних завдань. Вчитель початкових класів проводить роботу з виявлення та розвитку здібностей дітей, формує культуру усного та писемного мовлення, розвиває необхідні навчальні вміння та навички, всі форми мислення, виховує любов до навчальної діяльності, залучає молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [94].

Психолог (давньогрецьк. $\psi\upsilon\chi\eta$ – душа; $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$ – знання) – це фахівець, який оцінює, діагностує і вивчає поведінку і розумові процеси. Деякі психологи, такі як клінічні та психологи-консультанти, піклуються про психічне здоров'я, соціальні або організаційні психологи проводять дослідження та надають психологічну допомогу. Спеціаліст – тобто людина, що має завершену вищу психологічну освіту або пройшла перепідготовку на базі вищої освіти за спеціальністю "Психологія" (галузь знань 0301 – соціально-політичні науки, напрям підготовки 7.03010201 "Психологія"). Психолог може виконувати такі види діяльності: діагностичну та корекційну; експертну та консультативну; навчально-виховну; науково-дослідну; культурно-освітню.

Професійна підготовка психолога розглядається науковцями (О. Бодальов, Є. Клімов, М. Пряжніков та ін.) як процес професійних змін особистості під соціальним впливом, впливом професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення та самореалізацію особистості [45; 202; 419].

Формування системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу регламентується низкою нормативних документів, основним з яких є Державний галузевий стандарт підготовки фахівця, в якому зазначено, що соціальний педагог забезпечує соціально-педагогічний патронаж дітей та молоді в системі освіти, сприяє взаємодії навчальних закладів, сім'ї, служб у справах неповнолітніх, соціального захисту, центрів соціальних служб для молоді, кримінальної міліції та інших підрозділів державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, неурядових та громадських організацій з метою адаптації дитини до вимог соціального середовища і створення умов для її сприятливого розвитку.

У своїй професійній діяльності соціальний педагог виконує такі функції: діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, соціально-перетворювальну, дотримується педагогічної

етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігає вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам, пропагує здоровий спосіб життя. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [489].

Професійна підготовка соціального педагога – це сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю. Вони набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ВНЗ [507]. Отже, під професійною підготовкою соціальних педагогів в умовах другої вищої освіти ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування.

На основі аналізу поданих визначень професійної підготовки вчителя іноземної, української мови та літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога можна стверджувати про їх приналежність до фахівців гуманітарного профілю та подати визначення поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти".

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти – процес професійного та особистісного розвитку студента, який сприяє формуванню його гуманістичної спрямованості щодо передачі молодому поколінню культурного досвіду людства, впливу на особистість та її соціальне оточення з метою самореалізації та здійснюється із застосуванням андрагогічної технології; а також є складовою системи неперервної професійної освіти дорослих, результатом діяльності якої визначається готовність спеціаліста до професійної діяльності гуманітарного профілю, спрямованого на подальше самовдосконалення.

Варто зазначити, що професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти характеризується прискореним темпом оволодіння професією, взаємозв'язком між фундаментальними основами професійної освіти та новими цінностями, метою, змістом, формами та методами, що необхідні для здійснення нової професійної діяльності. Система другої вищої освіти гуманітарного профілю має реалізовувати стратегію випереджувального навчання, що потребує впорядкування та оптимізації мережі навчальних закладів, які готують фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Зазначене має здійснюватися шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти з широкою міжгалузевою і регіональною кооперацією та врахуванням соціально-економічного розвитку України, розширення професійного профілю при отриманні другої вищої освіти та підвищенні кваліфікації фахівців, що вимагає внесення відповідних пропозицій до наявного Переліку спеціальностей та спеціалізацій з урахуванням потреб галузей народного господарства держави та регіонів, залучення професорсько-викладацьких та наукових кадрів вищої школи, академічної та галузевої науки, провідних фахівців до навчального процесу в системі післядипломної освіти, забезпечення єдності й дієвості управління та регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної освіти.

1.3. Становлення системи другої вищої освіти гуманітарного профілю в історико-педагогічному контексті.

В умовах демократизації суспільства виникає необхідність у розробці концепції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що враховувала б історико-педагогічний досвід та сучасні освітні тенденції. Ураховуючи той факт, що поняття "друга вища освіта" увійшло в науковий обіг в Україні тільки наприкінці XX століття за умов активного розвитку такої системи освіти, ми будемо використовувати

поняття "перепідготовка", яке досить давно вживається в педагогічному обігу.

На основі застосування системного та історичного підходів до вивчення педагогічних явищ процес становлення вищої педагогічної освіти, перепідготовки вчителів, підготовки соціальних працівників, психологів було розподілено на періоди з другої половини XIX століття і до теперішнього часу на основі виявлених чинників, які впливають на її функціонування та сприяють розвитку перспективних напрямів вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.

I. Друга половина XIX століття – 20-ті роки XX століття – період становлення вищої педагогічної освіти, започаткування соціальної роботи на державному рівні та розвитку психології.

II. 20-ті – 30-ті роки XX століття – період активної перепідготовки вчителів, підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до нових суспільних вимог та розвиток галузей психології.

III. Середина 40-х – 1990 роки XX століття – період розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів.

IV. З 1991 і до теперішнього часу – період упровадження різноманітних форм перепідготовки вчителів та психологів, становлення професії "соціальний педагог".

Варто зазначити, що вища педагогічна освіта на підросійських територіях України в XIX столітті розвивалася в умовах глобальних політичних, економічних, соціальних та культурних змін, що сприяло суспільному прогресу та відображало важливі перетворення розвитку людини та суспільства. Історичний період XIX – першої чверті XX ст. характеризується загальними перетвореннями, передусім соціально-економічного змісту, а також суспільно-політичними суперечностями, революційними подіями, зміною влади та урядів. У цей період значна частина України перебувала в складі Російської імперії. На початку XIX ст. розпочинається реформування усіх сфер суспільного життя, відбувається

промисловий переворот (кінець 30-х – початок 80-х рр.), відміна кріпосного права (Маніфест 1861р.) та реформи 60-х років XIX ст. Базову вищу педагогічну освіту в Російській імперії в XIX столітті надавали університети, педагогічні інститути, вищі жіночі курси. Основною ланкою, що об'єднувала ці заклади, були вимоги до особистості вчителя. Видатні педагоги О. Духнович, П. Каптерев, П. Лесгафт, С. Русова, К. Ушинский та інші надавали значення високому рівню професіоналізму та моральним якостям вчителя [290].

Із створенням у 1803 р. (1805 р.) першого у Східній Україні Харківського імператорського університету і відповідного навчального округу, до якого входило 372 навчальних заклади, виникає об'єктивна необхідність загальнопедагогічної підготовки, що зумовило відкриття чотирьох відділів, згодом факультетів. Історико-філологічний, фізико-математичний та юридичний розпочали підготовку студентів до викладацької діяльності. Становлення загальнопедагогічної підготовки пов'язане з відкриттям педагогічних інститутів при університетах: Харківському (1811 р.) та Київському (1834 р.). У цілому, діяльність Харківського і Київського університетів здійснювалася у двох взаємозумовлених напрямках: 1) управлінському, що реалізовувався через діяльність учительських комітетів, відкриття навчальних закладів, їх методичне забезпечення; 2) професійно-педагогічний, який характеризувався створенням університетських педагогічних інститутів. Процес розвитку освіти визначався непослідовністю і суперечностями, що спричинялося кризовими явищами в соціально-економічному й суспільно-політичному житті країни.

Тому до другої половини XIX століття в Україні вчителями були випускники гімназій, семінарій, університетів за різними профілями. Вони мали відповідну фахову підготовку, проте їм бракувало професійно-педагогічної підготовки, що знижувало ефективність навчального процесу. Вимоги до спеціальної професійної підготовки вчителя висували М. Корф,

М. Пирогов, К. Ушинський та інші. Так, К. Ушинський у "Проекті учительської семінарії" подав багато прогресивних ідей щодо покращення професійної підготовки вчителя. У листопаді 1858 року при всіх університетах почали працювати дворічні педагогічні курси для осіб з вищою освітою, що виявили бажання працювати на педагогічних посадах. Київський університет забезпечував курсову підготовку вчителів фізики, математики, історії, географії, російської мови для середніх навчальних закладів. За ініціативою М. Пирогова у 1859 році при Київському університеті було відкрито педагогічну семінарію, а у серпні 1860 – дворічні педагогічні курси в Києві. Також з 1861 по 1864 у Києві була відкрита педагогічна школа, де працював М. Драгоманов. У цей період активно розвивається така форма здобуття педагогічної освіти як екстернат. У середині XIX на початку XX століття від 20 % до 50 % від загальної кількості вчителів отримали звання вчителя, склавши відповідні іспити [574].

Відкриття різних типів навчальних закладів з підготовки вчителів вимагало пошуку прогресивних форм і методів навчання дорослих студентів. Значний внесок у розвиток андрагогіки зробили видатні українські вчені Х. Алчевська, М. Корф, С. Русова, Я. Чепіга та інші. У своїх наукових працях вони приділяли увагу індивідуальній та масовій самоосвіті дорослих, надавали методичні поради для її вдосконалення.

Нині в Україні друга вища освіта здобувається студентами здебільшого у заочній формі навчання та за якістю прирівняна до денної. Така форма підготовки фахівців поширилася у Росії у XIX столітті та почалася з упровадження спеціальних програм, які передбачали керівництво самоосвітою студентів.

З метою підвищення загальноосвітнього рівня вчителів уперше на Всеросійському з'їзді 1914 року було обґрунтовано зміст, форми, цілі та завдання підвищення кваліфікації вчителів завдяки прискореним курсам, нарадам, обміну досвідом, екскурсіям, самоосвіті та колективній роботі.

Історико-педагогічні, соціально-економічні та соціокультурні умови формування вітчизняної системи підготовки соціально-педагогічних кадрів проаналізовано у працях Н. Агафонов, А. Бойко, Л. Березовської та інших. З кінця XVIII століття і до 20-х років XX століття становлення соціальної роботи на державному рівні характеризувалося відкриттям різноманітних закладів соціального захисту та соціального виховання, які вимагали професійно підготовлених фахівців. Тому з кінця XIX століття почали відкриватися курси, засновані за ініціативою та на кошти приватних осіб: 1897 – дворічні курси з підготовки сурдопедагогів, 1907 – курси з підготовки педологів та психологів-дослідників.

Початковим етапом розвитку психології в Росії вважається друга половина XIX століття, коли російські вчені, лікарі, психотерапевти підтримували тісні контакти зі своїми колегами з європейських країн, що сприяло відкриттю в Росії наукових психологічних лабораторій. Першу експериментальну психологічну лабораторію було відкрито в Санкт-Петербурзі в 1885 році російським фізіологом І. Сеченовим, а в 1908 році на її базі було створено Психоневрологічний інститут.

У Москві перша психологічна лабораторія була заснована Г. Челпановим у 1907 році при Московському державному університеті. У 1912 році був створений Інститут психології. Розвиток експериментальної психології, її поширення в Україні відбувалося швидкими темпами. У подальшому експериментальні лабораторії було відкрито в дореволюційній Росії в таких містах, як Харків, Казань, Київ, Саратов та інші. Розвиток психології сприяв об'єднанню людей, що займаються нею професійно, – психологів. У 1906 році в Санкт-Петербурзі відбувся перший З'їзд з педагогічної психології, організаторами якого були видатні дитячі психологи А. Нечаєв та Н. Румянцев.

Період з другої половини XIX століття по 20-ті роки XX століття характеризувався активним становленням системи перепідготовки вчителів у різних типах навчальних закладів та за різними формами навчання (заочна,

екстернат та ін.). Унаслідок демократизації суспільного життя, наприклад відміна кріпацтва, збільшилося прагнення людей до здобуття освіти, навчання власних дітей. За таких умов у суспільстві значно підвищився попит на освітні послуги і відповідно на забезпечення держави вчительськими кадрами. Цей історичний період також характеризувався усвідомленням суспільством необхідності соціального захисту найбільш уразливих категорій населення. Ідеї доброчинності та милосердя сприяли відкриттю мережі закладів соціального захисту та виховання та початку підготовки фахівців до роботи в них. Психологія у цей історичний період розвивалася як відносно молода наука і здебільшого потребувала підготовки науковців, а не практичних психологів, які б працювали з різними категоріями людей.

20-ті – 30-ті роки XX століття – період активної перепідготовки вчителів, підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до нових суспільних вимог та розвиток галузей психології.

Революція 1905-1907 рр., революційні події 1917 року ознаменували повалення монархічного режиму, встановлення влади Тимчасового уряду, а з березня 1917 р. — Української Народної Республіки, згодом Гетьманату і Директорії (1918-1919 рр.) та відповідні цим періодам проекти економічних, політичних, культурних та освітніх перетворень.

Історико-педагогічні джерела засвідчують, що жовтневу революцію 1917 року прийняли не всі вчителі. Більше половини членів спілки вчителів на чолі з В. Чарнолуским перестали займатися професійною діяльністю. Тому виникла необхідність поповнити школу фахівцями нової формації; здебільшого такі вчителі не мали спеціальної педагогічної освіти.

Аналіз наукових робіт В. Лугового, В. Майбороди, Н. Падун, С. Сірополка, Л. Сігаєвої, Г. Ясницького та ін., в яких на багатому документальному матеріалі розкриваються особливості розбудови національної системи освіти в 20-ті – 30-ті роки XX століття дав змогу

визначити провідні засади перепідготовки вчителів цього періоду [282; 295; 463].

Питанням перепідготовки вчителів у перше десятиліття існування Радянської держави надавалося вагомого значення. Значна кількість фахівців починала свою працю на педагогічній ниві за часів царизму. У новоствореній державі на вчительство покладалася функція освіти населення та перебудова його свідомості відповіно до нових радянських ідеологічних вимог. У 1921/1922 навчальному році в Україні діяло 15793 навчально-виховних закладів, у яких працювало 489346 учителів. Проте лише 4035 (9%) з них мали вищу та незакінчену вищу педагогічну освіту, 12403 (29 %) – спеціальну педагогічну освіту [293, с. 39]. Тому на початку 20-х рр. XX ст. інститути були неспроможні забезпечити школи необхідною кількістю вчителів.

З метою усвідомлення причини підвищеної уваги компартійного керівництва до представників педагогічної професії, звернемося до "Кодексу законів про народну освіту УРСР", затверджену ВУЦВК 2 листопада 1922 року, в якому зазначалося, що метою радянської школи є розкріпачення працюючих мас від духовного поневолення, розвиток їх самосвідомості, утворення нового покоління людей комуністичного суспільства з психологією колективізму, з твердою волею, необхідною в суспільстві кваліфікацією та з матеріалістичним світоглядом [293]. Найбільш зручним та надійним варіантом для влади стала підготовка нового покоління спеціалістів-педагогів, вихованих на засадах комуністичної ідеології. Проте, це було неможливо внаслідок браку часу, недостатньої кількості закладів з підготовки вчителів та коштів на їх утримання. Тому було зроблено акцент на політичну та професійну перепідготовку вчителів, які отримали освіту та працювали за часів царату.

З метою забезпечення навчально-виховних установ України висококваліфікованими вчителями 18 лютого 1921 року РНК УСРР прийняв Декрет "Про навчальне зобов'язання працівників соціального виховання" на

основі якого було затверджено положення "Про шестимісячні курси додаткової підготовки робітників соціального виховання в порядку учбово-трудової повинності". Для прискореної підготовки педагогічних кадрів технікуми та семінарії були перетворені на трирічні курси, що мали стати культурно-педагогічними центрами не тільки підготовки, а й підвищення кваліфікації вчителів. Окрім трирічних вищих педагогічних курсів існували й курси з більш коротким терміном навчання – річні, шести- і навіть тримісячні. Ці курси мали на меті здійснити політичне виховання вчителів та підвищити загальну та педагогічну кваліфікацію робітників соціального виховання старої підготовки. План курсів складався з чотирьох циклів: соціальне виховання, соціально-політична пропедевтика, загальноосвітній та українознавство. Особи, що навчалися на цих курсах, звільнялися від роботи, за ними зберігалася посада, житло та повне утримання.

20 грудня 1923 року відбулося перше засідання комісії з перепідготовки робітників соціального виховання, на якому було затверджено «Положення щодо заходів підвищення педагогічної та політичної кваліфікації педагогів». У змісті цього документу було визначено такі форми підвищення педагогічної та політичної кваліфікації педагогів як інструктивні конференції – курси та екскурсії на виробничі підприємства; забезпечення відповідними газетами і журналами; організація пересувних бібліотечок із відповідним фондом; лекції та семінари при Будинках Освіти у містах. Усього в 1923 році пройшли перепідготовку майже 50 тисяч учителів. Робота з політичної підготовки завершувалася перевіркою-обліком політичних знань працівників освіти. З метою урахування потреб щодо надання практичної допомоги курсам, забезпечення їх лекторськими кадрами було створене Центральне лекторське бюро та губернські лекторські бюро на місцях. Основним керівним органом було Центральне бюро з перепідготовки; на місцях його представляли губернські бюро з перепідготовки освітян. Всі органи освіти мали керуватися їхніми директивами [210].

Згідно Інструкції з перепідготовки на період 1924-1925 навчального року перепідготовка вчителів відбувалася за політичним, педагогічним та виробничим напрямком. В основі як політичної, так і педагогічної кваліфікації було ознайомлення з виробництвом у даній місцевості та зближення з радянською громадськістю, що відбувалося завдяки вивченню видів виробничої діяльності певного району, комуністичної ідеології та безпосередньої участі вчителів у роботі радянських та партійних організацій. Згідно плану роботи з перепідготовки 1924 / 1925 навчального року, освітяни мали відвідувати губернські курси з перепідготовки, районні курси масового характеру, займатися гуртковою роботою та організовувати районні конференції. Центральне бюро з перепідготовки надсилало на місця конкретні вказівки щодо питань та дисциплін, що мали вивчатися. Навчальні дисципліни поділялися на п'ять циклів. Перший мав назву *"Загальні питання педагогічного характеру"* і включав основні поняття педології, соціального виховання, сучасної педагогічної системи у зв'язку з загальною історією педагогіки, вивчення системи освітньої роботи з дітьми та основ школознавства, а також нові шкільні програми УРСР. *Методологічний* цикл складався з методик навчання грамоті, математики, природознавства. Однак, його основним елементом була політграмотність та антирелігійна пропаганда. До *виробничого* циклу входило ознайомлення з діяльністю школи із сільськогосподарським нахилом, вивчення сільськогосподарського виробництва й кустарних ремесел. Цикл *питань з українознавства* включав українську мову, літературу, історію й географію України. П'ятий цикл – *знання про професійний рух учителів в УРСР*.

Для прикладу, місця на курсах з перепідготовки в Чернігівській окрузі розподілялися наступним чином: на 100 осіб курсантів 60 місць виділялося для шкільних робітників, 25 – для працівників політосвіти. Ще 15 місць було передбачено для керівників дитячого руху. Всі педагогічні працівники на місцях були розподілені на педагогічні колективи за територіальним принципом. Один раз на місяць влаштовувалися триденні курси-з'їзди, на

яких представники окремих гуртків робили доповіді, читали реферати та представляли розроблені навчальні комплекси. Кожен такий гурток об'єднував 5-6 шкіл у радіусі до 10 верст [115]. Курси-з'їзди відбувалися у районних центрах, для чого в кожному райцентрі влаштовувався тимчасовий інтернат, в якому педагоги проживали та харчувалися за власні кошти. Діяльність гуртків з перепідготовки забезпечувалася спеціальною літературою. Книжки педагогічного, політичного та сільськогосподарського змісту були закуплені на кошти Окружного виконавчого комітету.

Варто зазначити, що учителі були зацікавлені курсами щодо перепідготовки, проте стикалися зі значними труднощами, переважно, матеріального характеру. Так, через брак фахової літератури на з'їздах зачитувалися дипломні роботи випускників педагогічних курсів. Темі дипломних робіт визначалися так, щоб максимально охопити питання, які входили до програми перепідготовки, яку, зрозуміло, не можна було назвати повноцінною. Також заважала перевантаженість учителів роботою, недостатня кількість відповідної літератури, яка часто закуповувалася за власний кошт, затримки з виплатою заробітної платні, великі відстані між селами та погані дороги заважали регулярним зібранням педагогів. Таким чином, незважаючи на велику кількість спеціально створених керівних органів у центрі та на місцях, наявність розроблених програм, тез та вказівок, перепідготовка вчителів не була високоефективною. Нормальній роботі заважали відсутність належного фінансування, нестача фахової літератури, переобтяженість учителів шкільною та позашкільною роботою та нерозвинена інфраструктура [143].

Наприкінці 20-х і в 30-і роки XX століття значного поширення набуває заочна педагогічна освіта, яка стає важливою формою перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Було створено заочний педагогічний вищий навчальний заклад при Народному комісаріаті освіти УРСР (грудень 1927 р.), який у серпні 1928 року перейменовано на Всеукраїнський заочний інститут народної освіти (ВЗІНО). Завданням закладу було підвищення

кваліфікації (докваліфікація) всіх учителів до рівня вищої педагогічної освіти. Навчальна робота у ВЗІНО здійснювалася за програмами педагогічних інститутів. У 1930 році ВЗІНО реорганізовано у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів (ВІПКП), який забезпечував підвищення кваліфікації й перепідготовку вчителів шкіл і працівників дошкільних установ, підготовку нових учительських кадрів.

Загальне методичне керівництво перепідготовкою та підвищенням кваліфікації покладалося на ВІПКП, який розробляв плани масової перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освіти через систему навчальних закладів, які входили до його складу, видавав навчальні матеріали та допоміжну літературу, організовував допомогу працівникам освіти [293]. У 1929 р. вийшла Постанова уряду "Про підготовку викладачів у педвузах і педтехнікумах та перепідготовку вчителів". На її виконання у серпні 1930 року на вимогу директивних органів СРСР відбулася реорганізація мережі педагогічної освіти в Україні. Було запроваджено такі типи навчальних закладів: вищі педагогічні школи (педагогічні інститути); середні педагогічні школи (педагогічні технікуми); короткотермінові педагогічні курси. Основним навчальним закладом підготовки вчителів став інститут з терміном навчання від трьох до чотирьох років. РНК УРСР затвердила перелік 39 інститутів, які готували педагогічні кадри. У цей період удосконалювалася структура системи методичного керівництва післядипломною педагогічною освітою, було створено науково-методологічний комітет Народного Комісаріату освіти, районні відділи народної освіти, райметодкомісії, райбази, опорні школи [271].

З 1919 по 1932 відбувається активна підготовка та перепідготовка кадрів для установ соціального виховання, що здійснювалася на курсах перепідготовки старих учительських кадрів, у педагогічних школах, на трирічних педагогічних курсах, педагогічних технікумах, факультетах соціального виховання Інститутів народної освіти. Студенти вивчали курси "Соціальне виховання, його практичне завдання та форми", "Вивчення

дитячих установ соціального виховання", "Система Наркомосу України" та інші. У підготовці фахівців соціальної сфери використовувалися лабораторні та студійні форми організації навчального процесу. Вагомий внесок у систему підготовки працівників соціального виховання зробили (О. Залужний, А. Макаренко, О. Попов, Я. Ряппо, І. Соколянський та інші). Так само, як і у підготовці та перепідготовці учительських кадрів важливого значення надавалося формуванню світогляду радянської людини на основі вивчення марксистсько-ленінської теорії, участі в діяльності піонерів та комсомольців.

Вирішення завдань формування "нової людини" вимагало серйозного психологічного осмислення. Тому у 1918 році в Петрограді було відкрито Інститут вивчення мозку та психічної діяльності, яким керував відомий фізіолог та психіатр В. Бехтерєв. Почали активно розвиватися педологія, психотехніка, психогігієна. Однак, розвиток у країні цих галузей психології припинився постановою уряду "Про педологічні перекручення в системі Наркомпросу" в 1936 році.

На початку 20-х років ХХ століття в Україні здійснювалася цілеспрямована робота щодо створення педологічної служби, необхідність в якій була зумовлена такими обставинами: значним поширенням негативних явищ у дитячому середовищі (безпритульність, бродяжництво, дитяча злочинність), які були викликані голодом та розрухою; гострою необхідністю в захисті дитинства; докорінними змінами в практиці навчання та виховання. Педологічна служба являла собою сукупність державних відомств, наукових установ (інститутів, лабораторій, кафедр), дослідних закладів, які мали на меті реалізувати організаційні, координуючі, науково-методичні функції в галузі соціального виховання, здійснювати діагностику й корекцію розвитку дитини. Педологічна служба включала: 1) Головний комітет соціального виховання Наркомосу (Головсоцвих); 2) Науково-педагогічний комітет Головсоцвиху; 3) Центральну дослідно-педологічну станцію та місцеві дослідно-педологічні станції в Києві, Одесі і Дніпропетровську; 4) дослідно-

педологічні установи при губернських відділах освіти, педологічні лабораторії й кабінети при інститутах народної освіти; 5) центральні та місцеві дослідні навчальні заклади; 6) опорні й зразкові школи; 7) педологічні осередки в масовій школі [133, с. 16 - 18].

Головне управління соціального виховання забезпечувало необхідну нормативну базу й здійснювало загальне керівництво. Концептуальні основи педологічної служби, наукові основи діяльності установ і закладів розробляв науково-педагогічний комітет Головсоцвиху. Системоутворюючим елементом педологічної служби була Центральна дослідно-педологічна станція в Харкові, а також Київська, Одеська, Дніпропетровська дослідно-педологічні станції. Саме ці установи проводили педологічні дослідження, слугували своєрідними музеями педологічних матеріалів, літератури, виконували роль інформаційних та пропагандистських центрів. Такі ж функції надавалися дослідно-педологічним установам губернських відділів освіти та інститутів народної освіти.

Таким чином, зазначений період характеризувався такими тенденціями: спрямованістю перепідготовки вчителів, працівників соціального виховання, психологів на формування фахівця з новим світоглядом та відповідними ідеологічними переконаннями; формуванням системи соціального захисту і виховання дітей, більшість з яких перебували в складних життєвих ситуаціях унаслідок революцій та війн; ліквідацією неписьменності як важливого напрямку освіти дорослих. У той же час, надмірна політизація науки, вищої педагогічної освіти призвели до заборони досліджень у багатьох галузях психології, педагогіки, соціології, що затримало розвиток цих наук у СРСР на декілька десятиліть.

3. Середина 40-х – 90-ті роки XX століття – період розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів.

Незважаючи на офіційну заборону розробки соціально-педагогічної теорії, активно розвивається соціально-педагогічна практика. У роки Другої

Світової війни розширилася мережа закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Після звільнення України в післявоєнний період першочерговим завданням стає забезпечення шкіл педагогічними кадрами, підвищення їхнього ідейно-політичного рівня й педагогічної кваліфікації. З метою впорядкування роботи щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Міністерство освіти УРСР затвердило "Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР" (1948 р.), згідно якого пріоритетними напрямками її розвитку вважались: організація і контроль за станом добору та розстановки педагогічних кадрів, забезпечення охоплення вчителів відповідними формами підвищення їх кваліфікації [255].

Широкого застосування набуває заочна форма післядипломної педагогічної освіти. Організовується мережа заочних відділень при вищих навчальних закладах, створюються консультаційні пункти. Персональна відповідальність за стан заочного навчання покладалася на завідувачів обласних відділів народної освіти та Народного комісара освіти УРСР. Варто зазначити, що завдяки цілеспрямованій, планомірній, наполегливій роботі протягом двох п'ятирічок змінився кількісний та якісний склад учительських кадрів республіки. Порівняно з 1946/1947 н. р., на початок 1956/1957 н. р. кількість учителів збільшилася на 120133 чоловік, в тому числі з вищою освітою зросла на 64614 чоловік або на 74,9 %, а з освітою за учительський інститут – більш, ніж на 50 тис. чоловік. Отже, можемо стверджувати, що за ці роки проблема забезпечення закладів освіти педагогічними кадрами в основному була вирішена. Провідною формою у набутті професійної освіти стало заочне навчання. За післявоєнні роки 117870 учителів заочно закінчили педагогічні та учительські інститути, університети і педагогічні училища [255].

Основним структурним підрозділом єдиної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, їх фахового рівня й педагогічної

майстерності у зазначений період був районний педагогічний кабінет. Однак, у зв'язку зі скороченням кадрів управлінського апарату в 1956 р. районні педагогічні кабінети були ліквідовані.

Продовжували вдосконалюватися інші форми післядипломної педагогічної освіти: курси, семінари, практикуми, лекції-консультації, науково-педагогічні конференції. Заняття на курсах проводилися за навчальними планами Міністерства освіти. Значне місце в їх змісті відводилося питанням методики викладання, теорії і практики організації та виховання дитячого колективу, формуванню навичок управління школою [133]. Навчання на таких курсах організовувалося за єдиними планами і програмами, та не передбачало диференціації за рівнем підготовки, педагогічним стажем слухачів.

Однією з ефективних форм роботи обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів стало читання фахових і методичних лекцій, лекцій на педагогічні теми науково-педагогічними працівниками, організація постійно діючих педагогічних лекторіїв. Заняття в них проводилися у вихідний день, один раз на місяць.

На початку 70-х років відповідно до Закону УРСР "Про народну освіту" було оновлено зміст і форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Методична робота набувала наукового, творчого характеру, з'являлися нові організаційні форми її здійснення (стажування, наставництво, творчі групи вчителів-дослідників та ін.); вчителі залучалися до експериментально-дослідницької роботи під керівництвом Науково-дослідних інститутів педагогіки та психології УРСР (з перевірки та апробації навчальних планів, програм, нових підручників і факультативів), до системи політичної освіти.

Варто зазначити, що методична робота, яка здійснювалася в цей період переважно на громадських засадах, не досягала необхідної результативності. А тому Міністерством освіти УРСР було видано наказ (1967 р.), за яким районні відділи народної освіти зобов'язувалися створити методичні

кабінети, діяльність яких визначалася “Положенням про районні (міські) методичні кабінети Української РСР” (1967 р.). За цих умов центром методичної роботи з учителями з підвищення їх ідейно-політичного, фахового, науково-методичного рівня став методичний кабінет.

У 1974 році Законом Української РСР "Про народну освіту" запроваджено атестацію вчителів як одну із форм підвищення їх кваліфікації. На виконання цього Закону було прийнято "Положення про порядок проведення атестації вчителів загальноосвітніх шкіл", що загалом позитивно вплинуло на результати атестації педагогічних кадрів.

Таким чином, специфіка діяльності районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у цей період визначалася: змінами структури методичної роботи в районі у зв'язку з відкриттям методичних кабінетів, які стали центром організації роботи з підвищення ідейно-політичного, науково-теоретичного і методичного рівня, професійної майстерності вчителів; модернізацією змісту підвищення кваліфікації вчителів в умовах здійснення загальної середньої освіти; оптимальним поєднанням колективних і індивідуальних форм методичної роботи, серед яких пріоритетними були атестація та самоосвіта вчителів; підвищенням наукового і творчого рівня методичної роботи з учителями; появою нових організаційних форм методичної роботи з учителями; посиленням взаємозв'язків та взаємодії всіх структурних підрозділів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; демократизацією та диференціацією системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; активізацією науково-дослідницької та науково-методичної діяльності методичних служб райВНО [173].

Щодо підготовки психологів, то перші психологічні факультети було відкрито у 1966 році у Московському та Ленінградському університетах, трохи пізніше – у Ярославському. Їх кількість суттєво не змінювалася до 1991 року: у 1985 році було створено факультет педагогіки та психології у Московському державному педагогічному інституті імені В. І. Леніна, а

згодом – відділення психології у Ростовському та Саратовському університетах.

На основі дослідження проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у діяльності районних відділів народної освіти в Українській РСР в окреслений період виявлено такі закономірності зазначеного процесу і тенденції його розвитку: взаємозв'язок з політичними, соціально-педагогічними умовами функціонування системи освіти; суспільний, динамічний, безперервний, системний характер підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; єдність державного, партійного та громадського управління системою підвищення кваліфікації вчителів на районному рівні; детермінованість та уніфікованість змісту, організаційних форм і структури системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у діяльності райвно; взаємодія методичних служб райвно та загальноосвітніх шкіл, опорних шкіл, шкіл передового педагогічного досвіду; взаємозв'язок курсової підготовки і перепідготовки, методичної роботи, атестації та самоосвіти вчителів.

4. З 1991 – і до теперішнього часу – період упровадження різноманітних форм перепідготовки вчителів та психологів, становлення професії "соціальний педагог".

З проголошенням незалежності перебудова освіти загалом й педагогічної зокрема стала державною справою України. Характерною особливістю цього періоду було створення спеціальних факультетів для здобуття другої спеціальності (перепідготовки). Ці факультети стали ефективним засобом швидкого реагування на динаміку освітніх потреб. У 1991 році при педінститутах функціонувало 14 таких факультетів зі спеціальностей "Українська мова і література", "Практична психологія в системі народної освіти", "Дефектологія", "Соціально-політичні дисципліни", "Менеджер-організатор народної освіти та ін. Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів.

Так, до складу Університету менеджменту освіти, утвореного у 2007 році, входить Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України раніше (Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР), (Постанова Ради Міністрів і ЦК КП УРСР від 27. 12. 1952 р.). Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти УМО НАПН України – один із найстаріших навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: державний вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, наділений функціями Всеукраїнського навчального і науково-методичного центру галузі післядипломної педагогічної освіти.

Його основними напрямками діяльності є післядипломна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації, спеціалізація, стажування керівних, педагогічних, науково-педагогічних кадрів галузі освіти відповідно до виданих ліцензій, згідно з державним замовленням і договірними зобов'язаннями; проведення науково-дослідної роботи з проблем розвитку післядипломної освіти та ін.; науково-методичне забезпечення післядипломної освіти та координація наукової, науково-методичної роботи закладів, установ післядипломної освіти; інформаційне забезпечення установ та закладів освіти України з метою створення єдиного освітнього простору, поширення передових педагогічних технологій; проведення експертної оцінки поданих на ліцензування та акредитацію матеріалів закладів освіти різних форм власності; співробітництво в галузі післядипломної освіти із зарубіжними науковими центрами та закладами освіти, обмін інформацією, відрядження працівників на основі обмінів, створення спільних навчальних та науково-методичних центрів, розробка та реалізація міжнародних програм і проектів та ін.; здійснення міжнародних зв'язків та зовнішньоекономічної діяльності в галузі післядипломної освіти з установами зарубіжних країн на основі прямих зв'язків, створення спільних навчальних, науково-методичних центрів та інших підрозділів

Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти зорієнтований на проведення ґрунтовної науково-дослідницької роботи з визначення та реалізації політики в сфері післядипломної педагогічної освіти дорослих, проблем професійного розвитку ряду категорій фахівців, сприяння впровадженню ідей андрагогіки і акмеології у систему післядипломної педагогічної освіти. Метою науково-дослідницької діяльності є розробка шляхів оптимізації навчального процесу і покращення якості підвищення кваліфікації і перепідготовки керівних кадрів освіти.

Основними напрямками в науково-дослідницької діяльності Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти є:

- організація проектної діяльності для вирішення актуальних проблем управління освітою, освітньої теорії і практики.
- розробка, наукова експертиза й апробація науково-методичних, навчально-методичних посібників, підручників для системи післядипломної педагогічної освіти дорослих;
- інноваційна діяльність з метою розробки, апробації, експертизи нових навчальних технологій і моделей управління і сприяння їх впровадженню в діяльність закладів післядипломної освіти;
- науково-дослідницька діяльність з метою створення наукового підґрунтя педагогічних інновацій, організації навчального процесу і підготовки керівних кадрів освіти;
- координаційна діяльність з метою сприяння розвитку наукових досліджень у галузі післядипломної педагогічної освіти дорослих;
- здійснення наукових досліджень з проблем неперервної педагогічної освіти, підготовки управлінських кадрів освіти, професійної перепідготовки;
- встановлення міжнародних наукових зв'язків, обмін результатами наукових досліджень, проведення спільних порівняльних досліджень.

У структурному підрозділі Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова Інституті перепідготовки і підвищення кваліфікації здійснюється перепідготовка фахівців гуманітарного профілю. Назва

структурного підрозділу післядипломної освіти Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова впродовж його функціонування змінювалась. З 1974 року це був факультет підвищення кваліфікації. У 1991 році назву було змінено на факультет післядипломної освіти, у 2002 році – як відділення другої вищої освіти він увійшов до складу Інституту дистанційного навчання, з 2008 року – його було передано до складу новоствореного Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації і реорганізовано в факультет перепідготовки фахівців у складі Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації.

У зв'язку із складним соціально-економічним становищем в Україні в 90-ті роки минулого століття та попитом на ринку освітніх послуг перевагу було надано другій вищій освіті. Згідно з рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова від 19 червня 2008 р. в структурі університету відкрито Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації, де здійснюється перепідготовка фахівців з 16 спеціальностей, контингент слухачів складає біля 1500 слухачів.

У 1992 році вітчизняними вченими була розроблена "Концепція неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів України", в якій відзначено, що підвищення кваліфікації та перепідготовки є цілеспрямованим, спеціально організований процесом систематичного оновлення професійної компетентності працівників освіти, зумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти та потребами, що впливають з особистого досвіду і специфіки діяльності кожного педагога [223].

Його головною метою є приведення професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до визнаних світових стандартів, розвиток творчого потенціалу та педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівнів, що здійснюється на основі реалізації андрагогічних ідей, концепції неперервної освіти та з урахуванням зарубіжного досвіду в цій сфері.

Соціально-економічні реформи початку дев'яностих років XX століття призвели до формування соціального запиту на професію психолога. Якщо раніше підготовка психологів мала академічну спрямованість і студенти орієнтувалися на викладацьку та наукову роботу, то сьогодні більшість випускників пов'язують свою кар'єру з практичної діяльністю, а спеціалізація професії психолога набуває конкретно-прикладної спрямованості.

Великий досвід підготовки фахівців накопичено в Московському, Санкт-Петербурзькому, Ярославському, Ростовському та Самарському університетах. Центрами російської психологічної освіти стають також Казань, Уфа, Самара, Тверь, Пермь, Новосибірськ, Іркутськ. У 1997 році в Росії вже працювало 90 психологічних факультетів. На початку 90-х років XX століття у Росії в багатьох вищих навчальних закладах починають працювати дев'ятимісячні курси перепідготовки з психології, де можуть навчатися фахівці з вищою освітою за іншими спеціальностями. Тобто підготовка психологів набуває масового характеру [192]. Введення у штат шкіл посади педагог-психолог на початку 90-х років стало приводом для відкриття в Російських педагогічних інститутах і університетах спеціальності "психологія". З цього часу почався інтенсивний розвиток системи психологічного професійної освіти. За минулі півтора десятка років практико-орієнтована психологія бурхливо й інтенсивно розвивається: психологічно знання і культура стають затребувані в багатьох сферах сучасного суспільства.

Близько десяти років у СРСР під керівництвом академіка Ю. Бабанського проводився експеримент зі створення шкільної психологічної служби. Експеримент відбувався не тільки в Москві, Ленінграді, а також в інших регіонах країни: Новосибірську, Красноярську, Тарту, Вільнюсі. Результати експерименту було схвалено й узагальнено і стали підставою для прийняття "Положення про шкільну психологічну службу", прийнятого в 1989 році Державним комітетом з народної освіти

СРСР. Але діяльність шкільних практичних психологів після короткочасного злету почала втрачати свою значимість. З метою активізації роботи в цьому напрямку Міністерство освіти України в травні 1999 року затвердило "Положення про психологічну службу системи освіти України", а в серпні 2000 року – "Типове положення про центри практичної психології і соціальної роботи". Психологічні служби повинні забезпечити повноцінний особистісний та інтелектуальний розвиток дітей на кожному віковому етапі, профілактику й корекцію відхилень в інтелектуальному й особистісному розвитку дитини, охорону фізичного й психічного здоров'я дітей та учнів [193].

У квітні 1991 року в Україні відбулося офіційне введення інституту соціальних педагогів та соціальних працівників. Пізніше Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року № 963 посади "соціальний педагог" та "соціальний педагог по роботі з дітьми-інвалідами" були включені до переліку посад педагогічних працівників. У 2002 році названі посади включені до кваліфікаційного переліку спеціальностей України.

Соціальні педагоги та практичні психологи навчальних закладів є головною ланкою в структурі психологічної служби системи освіти України, їх діяльність регламентується Положенням про психологічну службу та іншими нормативно-правовими документами психологічної служби системи освіти. Саме ці фахівці психологічної служби мають здійснювати весь комплекс соціально-психологічного забезпечення навчально-виховного процесу закладу освіти [129; 566].

Сучасний стан розвитку післядипломної освіти практичних психологів в Україні характеризується визначальною спрямованістю на розвиток когнітивно-конструктивної складової професійної компетентності фахівця, тобто на розширення спектру професійних знань та вмінь психологів. За результатами здійсненого нами аналізу навчальних планів та програм курсів підвищення кваліфікації практичних психологів інститутів післядипломної

освіти різних регіонів України більше 90% обсягу навчального часу курсової підготовки відводиться на лекційні та практичні заняття, причому останні проводяться за традиційними для вищої школи методами (лекції, практичні заняття). Майже відсутні на курсах підвищення кваліфікації практичних психологів такі методи, що дозволяють активізувати професійну мислєдїяльність фахівцїв, їх професійну самоорганізацію, як тренінги, балінтовські групи (вид супервізії, під час якої ведучий групи виявляє навички і досвід усіх її членів), рефлепрактики, організаційно-дїяльнісні ігри та ін.

Адже, розглядаючи методологічні підходи до психологічного забезпечення професійної освіти, професійного становлення та розвитку особистості, можна визначити два підходи. Перший, так званий, допомагаючий (фасилітативний) підхід, який є похідним від технології (або, як деякі автори називають, парадигми) психологічної допомоги, і передбачає домінування корекційно-відновлювального виду діяльності психолога. Тобто, психологічне забезпечення професійної діяльності та професіогенезу фахівця спрямоване на подолання негативних психологічних явищ, надання психологічної допомоги клієнту, який вже має певну психологічну проблему.

Другий методологічний підхід психологічного супроводу, що ґрунтується на домінуванні превентивної діяльності психолога, на створенні такого розвивального середовища, в якому унеможлиблюється виникнення та розвиток негативних професійно-особистісних утворень. Це досягається завдяки системі організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів, що забезпечують формування орієнтаційного простору професійного та особистісного розвитку фахівця, відповідальність за наслідки прийняття рішень (Е. Зеєр, Е. Симанюк, О. Трішина та ін.) [160].

Вважаємо, що реалізація психологічного супроводу професійного розвитку практичних психологів у системі післядипломної освіти передбачає наступні заходи. По-перше, йдеться про коригування змісту (навчальних планів та програм) курсів підвищення кваліфікації з урахуванням визначених

у психологічній науці закономірностей професійної діяльності та професіогенезу фахівців сфери практичної психології, що передбачає впровадження активних розвивальних методів, тренінгових технологій, груп професійної взаємодопомоги та ін.

По-друге, створення рефлексивного середовища в процесі курсової підготовки практичних психологів, що має бути співвіднесеним з реальною професійною практикою, визначатися культивуванням спеціальним чином організованої рефлексії професійної діяльності з метою екстраполяції набутого рефлексивного досвіду в професійну та освітню сферу. Нівелювання статусних бар'єрів дає змогу вийти за межі формального лекційного подання матеріалу та надає можливість генеруванню нових, інноваційних ідей без страху критики та покарання за помилку. Взаємодоповнюваність та взаєморозвиток інтересів та можливостей як психологів-слухачів, так і психологів-викладачів забезпечує поглиблене сприйняття та прийняття ідей один одного, розвиток здатності акумулювати не тільки свій суб'єктивний досвід, але і досягнення групи в цілому, що створює простір для саморозвитку як в особистісно-комунікативному, так і професійно-кооперативному сенсах. Цілісність та інноваційність у побудові рефлексивного середовища забезпечує позитивний психологічний мікроклімат, який дозволяє кожному слухачу курсів максимально розкрити власний потенціал та успішно його розвивати. Важливим також є систематична активізація та розвиток різних типів і видів рефлексії (інтелектуальної та особистісної, перспективної та ретроспективної, кооперативної та комунікативної).

По-третє, забезпечення міжкурсового періоду підвищення кваліфікації практичних психологів передбачає залучання фахівців до участі у науково-практичних конференціях, проблемних семінарах, майстер-класах, авторських програмах та інше як в стаціонарному, так і у дистанційному режимі, що сприятиме не тільки розвитку (поглибленню, вдосконаленню) їх професійних знань та вмінь, але і розвитку професійних якостей психологів

зазвичай забезпечує профілактику та подолання професійних криз і їх новоутворень, підтримку професійної мотивації, розвиток професійної самосвідомості.

По-четверте, надання можливості практичним психологам вчасно отримувати професійну консультативну допомогу суміжних фахівців (психотерапевтів, неврологів, психіатрів) слугує вчасному відпрацюванню професійних та особистісних проблем.

По-п'яте, вдосконалення технології атестації практичних психологів має включати не тільки оцінку відповідності фахівця посаді (що зазначено у посадових обов'язках), оцінку його професійних знань і професійних умінь, які зазначені в тарифно-кваліфікаційній характеристиці й відображають когнітивно-конструктивну складову професійної компетентності, але й оцінку його професійної придатності, тих професійних якостей та особистісних властивостей, що забезпечують успішну професійну діяльність та професіогенез практичного психолога.

Отже, саме психологічний супровід як методологія сучасної української післядипломної освіти практичних психологів, а також їх перепідготовки, має всі ресурси для підвищення якості професійної діяльності фахівців, що гармонізує їх професійний та особистісний розвиток, попереджає "професійне вигоряння", активізує механізми самозбереження, самовдосконалення, подолання зовнішніх та внутрішніх обмежувачів саморозвитку [455].

Таким чином, на основі вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що становлення системи другої вищої освіти в історичному контексті в Україні почалося з середини XIX століття. Такі форми перепідготовки фахівців, як заочна та екстернат сьогодні є основними формами здобуття другої вищої освіти. Значні суспільні перетворення у 20-х роках XX століття в Україні зумовили активну перепідготовку вчителів відповідно до нових ідеологічних вимог. Також у цей час розпочинається активна підготовка фахівців соціальної сфери, що було зумовлено необхідністю виховувати та

надавати соціальну підтримку великій кількості соціально незахищених дітей, появу яких спричинили війни, жовтневий переворот, голод, руйнація сімей тощо.

У цей час активно розвиваються такі галузі психології, як експериментальна та педагогічна. З середини 40-х і до 1990-х років ХХ століття в країні відбувався період становлення системи підвищення кваліфікації вчителів. Наприкінці 80-х на початку 90-х років ХХ століття в Україні внаслідок зниження рівня соціально-економічного розвитку, погіршення якості життя людей, безробіття розпочалася активна перепідготовка фахівців різних галузей, зокрема вчителів. Юридичне оформлення професій "соціальний педагог" та "психолог" зумовили активну професійну перепідготовку фахівців за даними спеціальностями. Нині в Україні все більше людей бажають здобути другу вищу освіту, що вимагає розробки відповідних теоретико-методологічних засад, впровадження різноманітних форм, методів та технологій навчання дорослих.

Висновки до розділу 1.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми представлено результати її розгляду на рівнях загальнофілософської, загальнонаукової, конкретно-наукової методології та в межах методики і техніки дослідження.

Загальнофілософський рівень методології передбачав осмислення й аналіз особливостей професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з позицій гуманістичного підходу, що розглядає становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого вибору способів вирішення різних життєвих і професійних ситуацій. На основі обґрунтування діалектики загального, особливого та одиничного визначено сутність професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Загальнонауковий рівень методології дослідження базувався на історико-педагогічному, системному та синергетичному підходах, а конкретно-наукова методологія – на андрагогічному, аксіологічному та акмеологічному науковому підходах до вивчення явищ педагогічної дійсності.

На основі розуміння підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексної самоорганізованої системи цей процес розглянуто, водночас, з точки зору аксіології, акмеології та синергетики, що відображає її комплексний міждисциплінарний характер. Рівень методики і техніки дослідження визначав конкретні шляхи та засоби реалізації дослідницьких завдань – як теоретичних, так і практико-експериментальних.

У результаті аналізу наукової літератури охарактеризовано сутність базових понять дослідження. З'ясовано, що в сучасній педагогічній науці і практиці поняття "професійна підготовка" розглядається як система та процес формування особистісно-професійної готовності до професійної діяльності. Проаналізовано поняття "освіта дорослих" (adult education) на інституційному, соціальному, процесуальному й особистісному рівнях, охарактеризовано формальний, неформальний та інформальний її напрями. З'ясовано, що відповідно до сучасних уявлень освіта дорослих – це галузь освіти, яка досліджує соціально-економічні проблеми адаптації дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві, та основні закономірності навчання дорослої людини.

Доведено, що *другу вищу освіту* можна розглядати як певну форму післядипломної освіти, у ході якої відбувається професійна перепідготовка, зумовлена сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях. Така освіта характеризується прискореним темпом оволодіння професією, має свої завдання, зміст, форми та методи. Наукові засади її розвитку полягають у врахуванні вікових і психологічних особливостей дорослої людини, її мотивації, визначення індивідуально орієнтованого

стилю навчання, специфіки його організації, функцій і методів управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Основними принципами організації системи другої вищої освіти є: науковість, гуманізація, демократизація, комплексність, інтеграція, відповідальність, зв'язок післядипломної освіти з процесом ринкових перетворень, розвитком різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки, орієнтація перепідготовки кадрів на перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці, відповідність державним вимогам та стандартам, упровадження модульної системи професійного навчання з використанням індивідуального підходу до кожної особи. Здійснено порівняльний аналіз особливостей першої та другої вищої освіти, охарактеризовано заочну, дистанційну та екстернатну форму її здобуття.

Відзначено особливість професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю, що передбачає як безпосередній, так і опосередкований вплив на людину через систему суспільних відносин з використанням комунікації, результатом чого є трансформації духовної сфери людини.

Професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти визначено як процес професійного та особистісного розвитку студента, що сприяє формуванню його гуманістичної спрямованості щодо ретрансляції молодому поколінню культурного досвіду людства, впливу на особистість та її соціальне оточення з метою самореалізації, який здійснюється із застосуванням андрагогічної технології, а також є складовою системи неперервної професійної освіти дорослих, результатом якої визначається готовність спеціаліста до професійної діяльності гуманітарного профілю, що спрямована на його подальше самовдосконалення.

У результаті застосування системного та історико-педагогічного підходів процес становлення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю розглянуто в контексті історико-педагогічного досвіду

перепідготовки вчителів, підготовки соціальних педагогів, психологів. Здійснено періодизацію цього процесу з другої половини XIX століття і до теперішнього часу. З'ясовано, що становлення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти в Україні детермінувалося культурологічними, політичними, соціально-економічними умовами, що безпосередньо впливало на формування змісту професійної діяльності.

Зазначено, що починаючи з другої половини XIX століття до 20-тих років XX століття відбувалося становлення вищої педагогічної освіти, започаткування соціальної роботи на державному рівні та розвиток психології як науки.

20-ті – 30-ті роки XX століття характеризуються активізацією перепідготовки вчителів, підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до нових суспільних вимог та розвитком галузей психології;

Середина 40-х – 1990 роки XX століття розглянуто як період становлення системи підвищення кваліфікації вчителів, а також удосконалення та розширення мережі післядипломної педагогічної освіти.

З 1991 року і до теперішнього часу триває процес упровадження різноманітних форм перепідготовки вчителів, психологів, утвердження професії "соціальний педагог", що зумовило необхідність активної професійної підготовки та перепідготовки фахівців за окресленими спеціальностями.

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ.

У розділі висвітлено основні сучасні світові тенденції в освіті дорослих, що мають вплив на професійну підготовку фахівця гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти в Україні. Охарактеризовано напрями післядипломної педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної освіти в європейських країнах, США, Росії та визначено можливості використання цього досвіду в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.

2.1. Світові тенденції в освіті дорослих як підґрунтя функціонування системи другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.

Сучасні світові глобалізаційні процеси сприяють необхідності людини постійно пристосовуватися до швидких соціальних змін, розширювати сфери своєї професійної діяльності чи, навіть, повністю змінювати професію. Тому освіта сьогодні розглядається як природна складова життя людини, що базується на її прагненні постійно пізнавати навколишню дійсність з метою задоволення соціальних, професійних та особистісних потреб.

Розгляд професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як складової частини освіти дорослих потребує аналізу зарубіжного досвіду, визначення світових тенденцій та вітчизняних здобутків у цій сфері та їх вплив на подальший розвиток досліджуваного феномену.

Поняття "освіта дорослих" (adult education) можна розглядати на інституційному, соціальному, процесуальному та особистісному рівнях. На інституційному рівні "освіта дорослих" визначається як система установ і організацій, призначених для реалізації великого комплексу різноманітних

освітніх послуг, соціальний інститут, що сприяє збагаченню творчого потенціалу особистості впродовж життя. На соціальному рівні – характеризується в якості способу життя сучасної людини. На процесуальному – визначається як процес, спрямований на реалізацію особистісних потреб дорослої людини з метою змінити якість та рівень свого життя. На особистісно значущому – характеризується рівнем готовності особистості до участі в сфері праці, у різних видах соціальної діяльності [462].

Проаналізуємо основні соціально-політичні віхи становлення освіти дорослих за кордоном. Так, у 1976 р. в "Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих", прийнятій Генеральною конференцією ЮНЕСКО, було обґрунтовано низку концептуальних підходів до освіти дорослих, що визначаються комплексністю організованих процесів освіти "незалежно від змісту, рівня і методу, формальних чи інших, таких, що продовжують освіту, здобуту в школах і ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки чому особи, що кваліфікуються суспільством як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують знання, покращують технічну і професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію і змінюють свої погляди (поведінку) в подвійній перспективі всебічного особистісного розвитку та участі в збалансованому й незалежному соціальному, економічному і культурному процесі" [432, с. 23 - 24].

Вагомого значення набуло: створення міжнародних та регіональних організацій з освіти дорослих. Європейське бюро освіти дорослих розгорнуло свою діяльність у 1953 році, а сьогодні це потужна Європейська асоціація освіти дорослих (EAEA). Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (ISCAE) та Товариство порівняльної освіти в Європі (CESE) розпочали свою роботу в 1960 та 1961 році відповідно. Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (WCCE) сформувалася в 1970 році, Міжнародна Рада з освіти дорослих (ICAE) – у 1973, Комітет вивчення та дослідження у порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) – у 1987 році.

Створюються національні товариства та асоціації освіти дорослих, діяльність яких спрямовується на активізацію міжнародної співпраці науковців та практиків, на розробку та втілення концепції освіти дорослих, обмін досвідом.

Гамбурзька конференція (КОНФІНТЕА V, Німеччина, 1997) проходила під загальним гаслом "Освіта дорослих як право, засіб, радість і спільна відповідальність", де "освіта для всіх" була проголошена "ключем у XXI століття", а одним із напрямів визначено "Освіту дорослих і населення, що старіє". Навчання впродовж життя переосмислювалося "Гамбурзькою декларацією про навчання дорослих" (1997) у ракурсі формальної, неперервної освіти та «всього спектру неофіційного й побічного навчання в полікультурному суспільстві». Комплекс питань підготовки і перепідготовки дорослого населення було передано Гамбурзькому інституту ЮНЕСКО з освіти, який, акумулюючи інформацію в галузі теорії і практики освіти дорослих, розповсюджує досвід на світовому рівні [167, с. 49].

2000 р. – в Дамаску (Сирія) прийнято Дамаську декларацію Міжнародної ради з освіти дорослих "Освіта для всіх" [9; с. 19–20].

2002 р. – в Болгарії проведено конференцію "Навчання впродовж всього життя" [141].

Всесвітній форум з освіти в Дакарі (Сенегал, 2000) схвалив Концепцію освіти для дорослих до 2015 року, метою якої передбачалася трансляція і збагачення загальних культурних і моральних цінностей, оскільки «саме в них приховані самотність і сенс існування окремих людей і суспільств» [9; с. 24].

У 2008 році в Люксембурзі прийнято Європейське Комюніке щодо "Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя". Цей документ є спільною загальноєвропейською довідковою рамкою, яка поєднує кваліфікаційні системи держав, виконуючи роль своєрідного перекладацького інструмента для перетворення відповідних кваліфікацій на доступніші й зрозумілі в різних країнах Європи, та має сприяти мобільності

населення, забезпечення умов для впровадження принципу навчання упродовж життя [599].

Європейська рамка кваліфікацій має вісім рівнів, які охоплюють усі види кваліфікацій: від першого початкового (йому відповідає атестат про середню освіту) до восьмого підвищеного рівня (докторський ступінь). Це сприяє впровадженню безперервності формальної та неформальної освіти з огляду на визначення всіх рівнів у форматі результатів навчання (певного рівня знань, умінь, компетентностей). Варто зазначити, що кваліфікації в різних комбінаціях наскрізно представляють широкий діапазон результатів навчання. Більшість європейських країн прийняли рішення щодо співвіднесення національних систем кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікації для навчання протягом життя, яка, зауважимо, повністю сумісна з Рамкою кваліфікацій європейського простору вищої освіти, створеною в межах Болонського процесу. Такий підхід є продуктивним і для розвитку системи неперервної освіти в Україні [587].

КОНФІНТЕА VI (Белен, Бразилія, 2009) була спрямована на обґрунтування навчання дорослих і неформальної освіти як складових освіти впродовж життя. Генеральним завданням визначалося налагодження зв'язку навчання дорослих і неформальної освіти з іншими вагомими програмами в галузі освіти і розвитку (LIFE, ОДД, Десятиріччя ООН з розповсюдження письменності, Десятиріччя з освіти в інтересах розвитку) та сприяння їхній інтеграції в національні стратегії країн-учасниць. До перспективних цілей, проголошених ООН на період 2003-2012 рр., було віднесено набуття людиною вміння жити в постійно ускладнюваних суспільних відносинах, опанування мовою і культурою суспільства [48, с. 616 – 618].

Зазначені події сприяли виробленню основних світових тенденцій розвитку освіти дорослих у першій чверті XXI століття, а саме: становлення освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; спрямування державної політики на гарантування кожній дорослій людині права на освіту протягом життя; активне міжнародне співробітництво у сфері

освіти дорослих; забезпечення неперервності освіти дорослих; поступальний розвиток неформальної освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; надання пріоритету навчання осіб "третього віку". Охарактеризуємо їх більш детально.

Становлення освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів. Глобалізація освіти – одна з фундаментальних тенденцій розвитку освіти, яка відображає формування єдиного соціального інформаційного й освітнього простору в масштабах усієї планети, зокрема, через діяльність засобів масової інформації, канали Інтернет тощо. Неперервна освіта дорослих відображає глобальну концепцію "єдності світу", згідно з якою всі структурні складові людської загальнокультурної цивілізації взаємопов'язані та сприяють реалізації гуманістичного напрямку освіти, оскільки у центр усіх освітніх перетворень постає людина. Інтеграція в освіті дорослих передбачає координацію як навчальних програм, так і системи навчання в цілому, а також міжнародну співпрацю вищих навчальних закладів: обмін студентами та викладачами між вищими навчальними закладами різних країн, проведення конференцій, симпозіумів, семінарів щодо проблем освіти дорослих тощо.

Наступну тенденцію окреслимо як *спрямування державної політики на гарантування кожній дорослій людині права на освіту протягом життя*. Так, при ЮНЕСКО працюють близько 600 урядових організацій, мета яких забезпечити реалізацію права на навчання кожній дорослій людині. Теоретичні дослідження в цій галузі знань очолюють Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (Гамбург) і Міжнародний інститут планування освіти (Париж), які є найбільшими інформаційними центрами, що здійснюють тематичну координацію проблем досліджень у галузі освіти дорослих (громадянська освіта, грамотність, національні меншини, мігранти, навчання в місцях позбавлення волі, а також навчання інвалідів тощо).

Сучасна система освіти дорослих характеризується також *активним міжнародним співробітництвом у сфері освіти дорослих*, що здійснюється

шляхом проведення міжнародних конференцій з проблем освіти дорослих, обміні студентами та викладачами на міжнародному рівні, реалізації міжнародних грантів тощо.

Забезпечення неперервності освіти дорослих визначається пріоритетом освітньої політики багатьох держав.

Функціонування розгалуженої системи урядових та неурядових організацій у світі, які займаються проблемами освіти дорослих: на глобальному рівні – Міжнародна Рада з питань освіти дорослих; на континентальному рівні – Європейська Асоціація з питань освіти дорослих; на регіональному рівні – Північна Рада з питань освіти дорослих; на національному – Рада з питань освіти дорослих в окремо взятій країні.

Варто зазначити, що Міжнародна Рада з питань освіти дорослих (ICAE), Європейська Асоціація з питань освіти дорослих (ECAE), Азіатське Бюро з питань освіти дорослих (ASPBAE) та Інститут з питань Міжнародної співпраці німецької асоціації освіти дорослих (DVV) плідно працюють, досліджуючи різноманітні аспекти проблеми фінансування освіти дорослих.

У сфері освіти дорослих у деяких країнах діють національні організації: а) Національний Інститут з питань неперервної освіти дорослих у Англії та Уельсі (National Institute of Adult Continuing Education England and Wales); б) Німецький Інститут з освіти дорослих (German Institute for Adult Education); в) Ірландська Національна Асоціація з питань освіти дорослих (The Irish National Association of Adult Education, Dublin, Ireland); г) Фінська Асоціація з питань освіти дорослих (Finnish Adult Education Association, Helsinki, Finland); д) Естонська Асоціація андрагогів (The Association of Estonian Adult Educators, Tallinn, Estonia).

Відповідними центрами у розвитку освіти дорослих вважаються: Міжнародний інститут освіти (США), Швейцарська організація освіти дорослих, Міжнародний педагогічний центр (Франція), Національний інститут освіти дорослих (Великобританія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина) та ін. Отже, можна стверджувати, що у

розвинених країнах світу освіта дорослих уже давно стала самостійним напрямом державної політики.

Наступною тенденцією визначимо *поступальний розвиток неформальної освіти дорослих*. У 1990-х роках неформальна освіта дорослих розглядалась як еквівалент формальної освіти та концепція, реалізація якої забезпечує культурний, науковий, соціальний та економічний розвиток суспільства. Особливості сучасного стану неформальної освіти дорослих можна проаналізувати на прикладі двох провідних країн – членів Євросоюзу – Великобританії та Німеччини. Серед спільних форм освіти дорослих ми виокремили такі, що впроваджуються на підприємствах, які організовують навчання для власних співробітників, асоціації робітничої освіти, англійські центри освіти дорослих та німецькі народні університети (*Volkshochschulen*). Також у Великобританії здійснюють свою діяльність відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах та коледжах подальшої освіти; громадські коледжі та центри освіти дорослих; короткострокові коледжі інтернатного типу. Новітніми формами освіти дорослих, що виникли в останню чверть XX століття у відповідь на об'єктивні потреби британського суспільства у забезпеченні особистісного вдосконалення працівників і літніх людей, стали організації, що навчаються, та університети третього віку.

У Німеччині послуги у сфері неформальної освіти дорослих також надають церкви та профспілки, поширеним є дистанційне навчання. Отже, можемо стверджувати, що системи неформальної освіти дорослих цих країн сьогодні розвиваються у контексті таких тенденцій:

- відродження традицій громадської освіти, в чому вбачається один із провідних шляхів подолання проблеми соціального та освітнього відчуження певних категорій населення (інвалідів, біженців, неграмотних, матеріально незабезпечених тощо);

- перенесення ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти (робоче місце, колектив) і створення роботодавцями оптимальних умов для саморозвитку своїх працівників;

– активний розвиток і підтримка навчальної діяльності людей пенсійного віку в контексті демографічних змін та соціально зорієнтованої політики уряду.

За даними Євростату (2009), значна частина населення Євросоюзу віком 25-64 роки бере активну участь у неформальному навчанні, 80 % їх неформальної освіти стосується безпосередньо професійної реалізації. Найбільш популярними є бажання мати кращу роботу кар'єрне зростання (45 %), вдосконалення знань і вмінь із певного напрямку (33 %), здобуття знань та вмінь, необхідних у повсякденному житті (26 %). Активну участь у неформальній освіті бере населення Швеції (70 %), Норвегії та Фінляндії (50 %), Німеччини (45 %), Великобританії (40 %). Велику кількість провайдерів неформальної освіти в Європі спостерігаємо серед підприємств (38 %), неформальних освітніх і просвітницьких організацій (18 %), комерційних установ (10 %) та ін. (див. табл. 2.1) [599].

Таблиця 2.1.

Відсоток населення країн Європи, що продовжує навчання у віці 25-64 роки

Країни	Загалом		Чоловіки		Жінки	
	2003	2007	2003	2007	2003	2007
ЄС	8,5	9,7	7,9	8,8	9,1	10,6
Європейський регіон	6,5	8,4	6,4	8,0	6,6	8,8
Бельгія	7,0	7,2	7,0	7,0	6,9	7,4
Болгарія	1,3	1,3	1,1	1,4	1,4	1,3
Чехія	5,1	5,7	4,8	5,5	5,4	5,9
Данія	24,2	29,2	21,0	24,2	27,4	34,2
Німеччина	6,0	7,8	6,4	8,0	5,6	7,6
Естонія	6,7	7,0	5,0	4,6	8,2	9,3
Ірландія	5,9	7,6	5,1	6,2	6,8	9,0

Греція	2,6	2,1	2,6	2,2	2,7	2,1
Іспанія	4,7	10,4	4,3	9,3	5,1	11,5
Франція	7,1	7,4	7,0	7,0	7,2	7,9
Італія	4,5	6,2	4,2	5,9	4,8	6,6
Кіпр	7,9	8,4	7,1	8,1	8,5	8,6
Латвія	7,8	7,1	5,4	4,6	10,0	9,3
Литва	3,8	5,3	2,8	3,6	4,7	6,8
Люксем- бург	6,5	7,0	6,8	6,5	6,1	7,4
Угорщина	4,5	3,6	4,0	3,0	4,9	4,1
Мальта	4,2	6,0	4,7	6,4	3,6	5,7
Нідерланди	16,4	16,6	16,1	16,1	16,8	17,0
Австрія	8,6	12,8	8,6	11,6	8,6	14,0
Польща	4,4	5,1	3,9	4,7	4,9	5,5
Португалія	3,2	4,4	3,0	4,4	3,4	4,5
Румунія	1,1	1,3	1,1	1,2	1,2	1,4
Словенія	13,3	14,8	12,0	13,5	14,7	16,1
Словаччина	3,7	3,9	3,5	3,4	3,9	4,3
Фінляндія	22,4	23,4	18,6	19,4	26,2	27,5
Швеція	31,8	32,0	28,4	26,0	35,4	38,3
Велика Британія	27,2	26,6	22,7	22,0	30,9	31,2
Хорватія	1,8	2,9	1,8	3,1	1,9	2,8
Туреччина	1,2	1,5	1,7	1,8	0,7	1,2
Ісландія	29,5	27,9	25,0	22,4	34,1	33,7
Норвегія	17,1	18,0	16,2	17,1	18,0	18,9
Швейцарія	24,7	22,5	25,3	21,7	24,0	23,4

У системі освіти дорослих США (без урахування формальної освіти) зайнято 22,5 % працездатного населення. За підрахунками американських спеціалістів у країні навчається до 50 % дорослих громадян за тією або іншою формою. У Канаді навчається кожний п'ятий дорослий мешканець країни; у Швеції – майже 80 % населення [168, с. 49].

Важливою тенденцією вважаємо також *упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих*. Так, у розвитку європейської стратегії неперервної педагогічної освіти працюючих учителів важливе значення мають засоби масової інформації та інтернет. Особливо значущим на цьому шляху можна вважати створення в 1996 році Європейською Радою (проект СІГМА) європейської тематичної мережі педагогічної освіти (Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE), яка забезпечує взаємозв'язки міністерства освіти європейських країн, різних національних та загальноєвропейських інституцій, а також структур, професійних організацій, університетів, інших закладів підготовки педагогічних кадрів для "Європи Знань".

Особливої значущості набуває *функція соціального захисту людини*. Освіта дорослих допомагає запобігти й усунути такі сучасні проблеми як насильство над жінками та дітьми, вживання наркотиків, розповсюдження СНІДу тощо. Саме освіта дорослих набуває подальшого розвитку в зв'язку зі світовою економічною кризою і необхідністю перепідготовки і навчання соціально незахищених верств дорослого населення (безробітні, дорослі з обмеженими фізичними можливостями, звільнені в запас військовослужбовці та інші категорії дорослого населення).

Надання пріоритету навчання осіб "третього віку" детермінується загальносвітовою тенденцією до збільшення людей літнього, пенсійного віку. Тим самим відкривається перспективний напрям навчання дорослих з метою їх неперервного самовдосконалення та самореалізації. Провідною метою освіти дорослих є формування і розвиток творчої особистості, що

ефективно бере активну участь у всіх сферах суспільного життя з урахування багатого життєвого досвіду.

Таким чином, проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн ЄС. Вона розглядається: як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

Виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що створення різноманітної та всеохоплюючої системи освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох основних європейських засадах: ініціативі й активності громадських організацій; організаційно-розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування; індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України.

Досвід зарубіжних країн у розвитку освіти дорослих у контексті неперервного навчання свідчить, що шляхом розширення і вдосконалення освіти дорослих можна значно пом'якшити соціальну напруженість у суспільстві, яка виникла у зв'язку з появою безробіття, вирішити інші соціально-економічні проблеми.

Водночас погоджуємося з думкою, що системний аналіз світового та вітчизняного досвіду освіти дорослих неможливо та недоцільно здійснювати шляхом механічного перенесення зарубіжної моделі освіти, оскільки до вітчизняних концепцій, моделей та методик необхідно дійти власним шляхом, із послідовним, науково обґрунтованим урахуванням національних традицій, конкретних умов і можливостей, а також світових тенденцій, що відповідають потребам розв'язання глобальних проблем людства [511, с. 28-31]. Зазначимо, що освіта дорослих може стати дієвим інструментом забезпечення стабільності в суспільстві та соціальній адаптації людини в соціумі, а отже гарантувати захист вітальних прав людини. У зв'язку з цим важливо сприяти популяризації і розповсюдженню підсумків європейських і

міжнародних заходів, присвячених вирішенню проблем освіти дорослих, здійсненню кроків щодо підвищення якості освітніх послуг для дорослого населення.

Згідно з поширеним уявленням, освіта дорослих розуміється лише як система підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів, другої вищої освіти, інших форм розвитку професійних знань людини. Тому системний аналіз різноманітних концепцій та моделей освіти дорослих, ефективності їх використання у процесі професійної освіти фахівців різноманітних спеціальностей, ефективних форм та методів навчання і підвищення кваліфікації сприятиме усвідомленню майбутніми спеціалістами важливості теоретичного забезпечення світовим досвідом навчального процесу, вдосконалення вітчизняної системи неперервної освіти та освіти дорослих.

Важливість проведення фундаментальних досліджень тенденцій розвитку освіти дорослих зумовлено необхідністю розвитку національних пріоритетів у цій галузі та прогнозуванням стратегії розвитку системи освіти дорослих на основі вивчення міжнародного досвіду. Механізмом реалізації цих завдань є проведення порівняльно-педагогічних, прогностичних досліджень, світових форумів, симпозіумів та конференцій.

Освіта дорослих є найбільш мобільною сферою освіти. Для забезпечення її ефективності висуваються вимоги до реалізації принципу відкритості. А її організаційні форми мають передбачати практично неперервне корегування навчальних програм, планів. При цьому важливо враховувати запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань та домінуючі зміни, які відбулися і продовжують визначати соціально-економічну і політичну ситуацію країни. Аналіз нормативного забезпечення освіти дорослих у країнах ЄС, зокрема, в Німеччині, Великобританії, Франції, інших державах, а також в Україні свідчить про необхідність упровадження спільних порівняльно-педагогічних проектів у визначеному напрямі.

Для ефективної діяльності неперервної освіти формується правова основа, яка передбачає відповідальність держави, підприємців та інших працедавців за підтримку належного професійного і кваліфікаційного рівня працівників, має також чітко визначатися порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги. Доцільним також вважаємо окреслення функцій усіх організацій, які беруть участь у підвищенні кваліфікації та перепідготовці кадрів, що забезпечує: поступовий перехід від теоретичної освіти, орієнтованої на оволодіння знаннями, до освіти практичної; набуття не тільки знань, а й умінь, які відповідають сучасним запитам суспільства; активне використання сучасних технологій освіти дорослих.

Варто зазначити, що міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих набуває статусу і значення загальноцивілізаційних і національно-культурних цінностей, які актуалізують взаємозв'язок між освітніми системами, сприяють проведенню міжнародних конференцій з проблем освіти дорослих у світі, міждержавних освітніх проектів тощо.

В умовах сьогодення освіта дорослих стала імперативом науково-технічного прогресу (С. Вершловський). З'являються нові, нетрадиційні форми освіти дорослих: дистанційне навчання, університети третього віку, бізнес-школи, корпоративні університети, внутрішньофірмове навчання тощо. Саме тому на рубежі століть актуальним є усвідомлення того, що освіті дорослих потрібна концептуалізація. Незважаючи на існування ряду парадигм освіти дорослих, вони не стали предметом спеціального осмислення.

Зазначимо, що актуальність і перспективність дослідження освіти дорослих як явища зумовлюється: високими темпами соціально-економічного розвитку суспільства, структурними змінами в сфері зайнятості дорослих, суттєвими демографічними змінами, що полягають у зменшенні народжуваності та зростанні кількості людей похилого віку, процесами глобалізації, міжнародним співробітництвом та інтеграцією України в європейський освітній простір, приєднанням України до Болонського,

Копенгагенського процесів, розвитком інформаційних технологій; розбудовою громадянського суспільства; створенням навчального середовища для різних груп населення (як для працездатних, так й для людей з особливими потребами) та умов для навчання дорослих за допомогою мережі Інтернет.

Згідно Конституції (стаття 53) кожний громадянин України має право на освіту. Початок реформування системи освіти дорослих у нашій державі розпочався прийняттям законодавчих актів – законів України "Про освіту" (1996), "Про професійно-технічну освіту" (1998), "Про вищу освіту" (2002, 2014), а також Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття") (1993), Національної доктрини розвитку освіти (2002).

Роль і функції освіти дорослих в Україні за останні півстоліття набули нових ознак і якостей. У 1960–1970 рр. пріоритетною визнавалася компенсаторно-адаптивна функція освіти, сутність якої полягала в наданні допомоги дорослим за умов стрімкого старіння раніше набутих знань. У 1980-х рр. освіта дорослих набула інтегрованого характеру у зв'язку із залученням широких мас до культурних цивілізаційних надбань в умовах технічних і соціальних перетворень. 90-ті роки минулого століття позначилися новими підходами до освіти дорослих, яка розглядалася в якості можливості розширення сфери застосування власного потенціалу у трудовій діяльності, самоорганізації, зміні професії з урахуванням запитів ринку праці та ін. (С. Вершловський) [69; 71]. На сучасному етапі посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які необхідно розуміти, сприймати й адаптуватися до них. Тому накопичені знання потребують систематизації і структуризації (М. Громкова) [104].

Л. Сігаєва виділила та обґрунтувала чотири етапи розвитку освіти дорослих у другій половині XX – на початку XXI століття: 50–60-ті роки XX ст. – післявоєнного відродження; 70 – 80-ті роки XX ст. – етап розповсюдження ідеї неперервного навчання; початок 90-х рр. XX – кінець XX століття – адаптації дорослих до нових умов життя у пострадянському

суспільстві; початок ХХІ ст. – розвитку освіти дорослих у контексті європейської інтеграції України в освітній простір, який триває і нині. Розглянемо їх у межах нашого дослідження [462; 463].

Перший – 50–60-ті роки ХХ ст. – етап післявоєнного відродження, що характеризувався ліквідацією неписьменності населення, зростанням кількості загальноосвітніх вечірніх шкіл для дорослих, поширенням нових форм роботи з дорослими в гуртках грамоти, на будівництвах, у школах, у вільний від роботи час, уніфікацією навчальних планів та програм, політизацією навчання, керівництвом освітою з боку партійних та центральних органів влади.

Другий – 70–80-ті роки ХХ ст. – етап розповсюдження ідеї неперервного навчання, для якого характерним є початок здійснення наукових досліджень з проблем неперервної освіти та освіти дорослих, створення мережі установ післядипломної освіти, подальша політизація навчання; розширення мережі вечірніх (змінних) і заочних шкіл; функціонування широкої мережі структур політичної освіти дорослих; розгортання сучасної мережі установ післядипломної освіти дорослих (галузеві і міжгалузеві інститути підвищення кваліфікації, їх філіали, факультети, різні курси підвищення кваліфікації; початок здійснення наукових досліджень з проблем освіти дорослих.

Третій – початок 90-х рр. ХХ – кінець ХХ століття – перехідний від епохи тоталітаризму до демократичних змін у суспільстві та освіті, що характеризується кардинальними трансформаціями в політичному і соціокультурному житті суспільства, виникненням після розпаду СРСР нової держави – України, розвитком ринкових відносин, змінами в структурі освітніх установ країни.

Четвертий етап – початок ХХІ ст. – розвиток освіти дорослих у незалежній Україні, який триває і нині, характеризується модернізацією національної системи освіти, в тому числі освіти дорослих, розвитком міжнародної співпраці та інтеграції, пристосуванням до нових реалій установ

підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують програми неформальної економічної, політичної, цивільної, екологічної, професійної та інших видів освіти.

Варто зазначити, що на впровадження ідей освіти дорослих в Україні спрямована діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми "Освіта дорослих України", яке створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.). За його допомогою Україна впродовж 2000–2010 рр. щороку проводить Міжнародні Тиждні освіти дорослих, головною метою яких є досягнення визнання освіти дорослих – необхідної умови розвитку суспільства, що навчається, та подолання обмеженого уявлення про освіту.

Дослідження освіти дорослих за різними аспектами є одним із пріоритетних напрямів наукового пошуку Національної академії педагогічних наук України (НАПН), до складу якої входить відділення професійної освіти та освіти дорослих. Основними напрямками досліджень його науковців визначено теоретико-методологічне обґрунтування педагогічних систем професійної освіти та освіти дорослих, розвиток неперервної професійної освіти.

Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України у 2001 році було реорганізовано в Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. В інституті створені і успішно функціонують відділи, що досліджують і розробляють сучасні технології професійної педагогічної освіти та освіти дорослих. Уперше в Україні запроваджено дослідження проблем порівняльної професійної педагогіки і психології в країнах Європи і Америки, теорії і практики педагогічної майстерності, педагогічних інноваційних технологій неперервної професійної освіти, андрагогіки, професійного виховання. Інститут виступив ініціатором й основним розробником важливих для розвитку української освіти документів, що визначають стратегію й тактику її розвитку на багато років.

Такими є "Концепція педагогічної майстерності", "Концепція педагогічної освіти", "Концепція професійно-художньої освіти", "Концепція освіти дорослих".

Тематика науково-дослідної роботи Інституту охоплює проблеми підготовки педагогів нової генерації з урахуванням особливостей і потреб різних освітніх систем; психолого-педагогічні особливості навчання дорослого населення в умовах неперервної освіти, порівняльної професійної педагогіки тощо. Головні зусилля наукового колективу спрямовувалися на: обґрунтування теоретико-методологічних і методичних засад педагогічної освіти й освіти дорослих; дослідження проблем розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладачів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації в умовах інформаційного суспільства; започатковано нові напрями педагогічних і психологічних досліджень – педевтологічний, психологічної педагогіки (Н. Ничкало), андрагогічний (Л. Лук'янова).

Під керівництвом директора Інституту, дійсного члена НАПН України І. Зязюна (3.03.1938 – 29.08.2014) і за його особистої участі здійснено фундаментальні теоретико-методологічні дослідження з проблем педагогічної майстерності. За їх результатами обґрунтовано компетентнісний підхід до її розуміння, аксіологічні, культурологічні, естетичні та етичні засади розвитку; визначено ключові, базові та інструментальні особистісні і професійні компетенції вчителя; розроблено Концепцію багаторівневої педагогічної освіти в Україні, яка була заслухана на засіданні Президії НАПН України (протокол № 4 від 21.04. 2011 р.); створено інноваційні технології розвитку та саморозвитку елементів педагогічної майстерності вчителів; виявлено педагогічні умови ефективності цього процесу, серед яких провідними є забезпечення багаторівневості, випереджувального підходу, практичної спрямованості й гнучкості у проектуванні змісту, форм, методів і засобів навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням специфіки навчального закладу, а також їхніх професійних потреб та особистісних запитів.

Обґрунтовано теоретико-методологічні й методичні засади освіти дорослих на основі аналізу педагогічної та андрагогічної моделей навчання. Результатом цього стало розроблення концепції освіти дорослих (Л. Лук'янова), в якій розкрито її значення як чинника розвитку особистості, а також визначено її основні функції: *професійна* (соціалізація особистості у процесі освоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності і мобільності) та *особистісна* (залучення особистості до загальнолюдських цінностей у процесі професійної діяльності і спілкування). Концепція розроблена відповідно до рішень П'ятої міжнародної конференції освіти дорослих (м. Гамбург, Німеччина, 14 – 18 липня, 1997 р.), Міжнародної ради з освіти дорослих (м. Дамаск, Сирія, 22 - 26 вересня, 2000 р.), Міждержавної програми реалізації Концепції формування єдиного (спільного) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав (29 листопада, 2001 р.), Софійської конференції освіти дорослих (Болгарія, 9 листопада, 2002 р.), Концепції розвитку дорослих у країнах-учасниць Співдружності Незалежних Держав (м. Москва, РФ, 25 травня 2006 р.). Концепція була заслухана й схвалена Президією НАПН України, широко висвітлена у пресі й позитивно оцінена науковою та педагогічною громадськістю.

До найбільш вагомих теоретичних здобутків науковців Інституту за останні роки слід віднести: уточнення критеріїв, показників та рівнів педагогічної майстерності, виявлення їх залежності від розвитку творчої індивідуальності педагогів; розроблення педагогічної моделі творчої індивідуальності педагогічних працівників (О. Отич); розробка системи методів визначення рівнів розвитку психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності; створення комплексу психодіагностичних методик дослідження характеру майбутнього педагога, а також діагностики інтелектуальної складової духовної культури педагогічного персоналу ("Мотивація до педагогічної діяльності", "Моральні якості", "Риси характеру", "Психологічна готовність педагога"), методики індивідуального

психологічного консультування педагогів на основі духовно-особистісного підходу (Е. Помиткін), методики комплексного вивчення фахової інноваційної культури педагогічних працівників (О. Ігнатович); опрацювання й компаративний аналіз документів міжнародних і європейських організацій та інституцій з проблем освіти, методологічних підходів до дослідження проблем професійного розвитку вчителів у європейському та світовому освітніх просторах, педагогічний аналіз ключових компетентностей учителя, визначених Європейською Комісією (міжособистісна, психолого-педагогічна, спеціально-предметна, методична, організаційна, міжкультурна); проектування інноваційних педагогічних технологій, зокрема, технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання на основі використання педагогіки мистецтва (О. Отич), технології розвитку креативності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (С. Коновець); психолого-педагогічної технології розвитку психологічної готовності педагогічних працівників до творчої професійної діяльності; створення тренінгових програм (Е. Помиткін, В. Рибалка, Т. Іванова).

Відділ андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України створено у квітні 2007 року відповідно до постанови Президії НАПН України з метою проведення фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на розв'язання актуальних теоретико-методологічних та методичних проблем освіти дорослих.

Діяльність відділу порівняльної професійної педагогіки спрямовується на дослідження сучасних світових тенденцій розвитку педагогічної освіти за умов інтеграції й інтернаціоналізації, зокрема, щодо виявлення чинників, сутнісних характеристик, завдань, принципів модернізації педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, наукового обґрунтування перспективних інноваційних підходів до вдосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу в Україні.

Основними напрямками дослідницької роботи відділу порівняльної професійної педагогіки є: розробка методології порівняльних педагогічних досліджень; дослідження філософсько-педагогічних аспектів розвитку сучасної освіти в умовах інтеграційних процесів; розвиток національних систем вимірювання якості освіти (середньої, професійної) в розвинених країнах світу; удосконалення якості підготовки фахівців з урахуванням зарубіжного досвіду щодо розробки національних рамок професійних кваліфікацій та стандартів; дослідження проблем дистанційної освіти як ефективного шляху підготовки фахівців в інформаційному суспільстві на основі порівняльного аналізу; упровадження компетентнісного підходу в підготовку педагогічного персоналу для навчальних закладів різних рівнів освіти; дослідження впливу глобалізаційних та європейських тенденцій освіти на розвиток національних педагогічних систем; обґрунтування провідних напрямів підготовки й підвищення кваліфікації педагогічного персоналу в розвинених країнах світу, зокрема в Євросоюзі: Великій Британії, Німеччині, Австрії, Швейцарії, Франції, Греції, Іспанії, Португалії, Італії, Данії, Норвегії, Швеції, а також у США, Канаді, Австралії, Китаї, Японії; розвиток змісту педагогічної освіти в умовах реформування загальноєвропейського освітнього та наукового простору.

Зазначимо, що забезпечення розвитку освіти дорослих в Україні вимагає вдосконалення її філософсько-методологічного забезпечення; створення законодавчо-правової бази щодо вирішення проблем освіти дорослих; подальшого розвитку теорії і практики освіти дорослих; оптимізація системи вищої освіти України в напрямі вдосконалення форм і методів освіти дорослих (дистанційна освіта, друга вища, екстернат тощо); трансформація навчального процесу відповідно до потреб ринку праці; створення на базі вищих навчальних закладів кафедр андрагогіки, науково-дослідних лабораторій з проблем освіти дорослих та здійснення системних наукових досліджень у сфері андрагогіки; підготовка фахівців-андрагогів,

поширення форм роботи з людьми похилого віку; надання освітніх послуг незахищеним верствам населення тощо.

Урахування сучасних світових тенденцій у сфері освіти дорослих дає можливість спрогнозувати шляхи розвитку другої вищої освіти в Україні, а також обґрунтувати новітні методичні засади професійної підготовки фахівців при здобутті другої вищої освіти з метою вирішення особистісних проблеми щодо пошуку сенсу життя і професійної самореалізації в системі освіти дорослих, визначення психологічних основ впливу самоосвіти на розвиток людини в системі неперервної освіти, проблемних аспектів особистісної та фахової самореалізації в процесі неперервної самоосвіти тощо.

2.2. Характеристика змісту професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з вищою освітою у країнах Європейського союзу.

Досягнення у сфері професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах ЄС зумовили необхідність дослідження цієї системи відповідно до історико-політичного і суспільно-економічного контексту освітніх перетворень, які сформували витоки нової освітньої ідеології. Явища, процеси і тенденції й свідчать про досягнення сучасної системи професійної підготовки фахівців у країнах ЄС, яка сьогодні об'єднує 28 країн. Варто зазначити, що концепція Європейської освіти щодо професійної підготовки фахівців базується на основі реалізації принципів розвитку європейського виміру в навчанні, сприяння вивченню іноземних мов, урахування різноманітних національних підходів в освіті і професійній підготовці, взаємовизнання дипломів ("мобільна Європа"), підтримка обміну викладачами, студентами й адміністративними кадрами, рівного доступу до високоякісної освіти ("Європа – професійної підготовки для всіх"), підвищення якості базової освіти, приведення підготовки молоді відповідно до економічних, технологічних та соціокультурних потреб розвитку

суспільства, вдосконалення всіх секторів освіти, зокрема вищої ("Європа – підвищення якості базової освіти"), зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями ("Європа відкрита для світу").

Зазначимо, що професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю у країнах ЄС є досить різноплановою. Післядипломна освіта має багато програм перепідготовки та підвищення кваліфікації. До впровадження Болонського процесу з 2009 року більшість університетів пропонували програми другої вищої освіти. Сьогодні така форма післядипломної освіти передбачає здобуття ступеня магістра за спорідненою чи зовсім новою спеціальністю. Проте в Польщі, Австрії та Німеччині залишилися програми другої вищої освіти. Тому на основі визначення другої вищої освіти як форми післядипломної, в ході якої відбувається професійна перепідготовка, вважаємо доцільним розглянути особливості післядипломної освіти вчителів, психологів та соціальних педагогів в європейських країнах.

Так, післядипломна педагогічна освіта була започаткована на європейському континенті наприкінці XIX століття (Німеччина, Фінляндія, Швеція) і довгий час, маючи неформальний статус, функціонувала на добровільних засадах [208; 275]. Аналіз європейського контексту дав змогу простежити шлях формування спільної для всіх країн стратегії підтримки вчителів з метою підвищення якості освіти в Європі.

Підвалини цього процесу були закладені на 15-й сесії Постійної конференції міністрів освіти Європейських країн (1987) "Новий виклик учителям і їх освіті". До провідних тематичних європейських проектів, спрямованих на післядипломну педагогічну освіту вчителя-європейця можна віднести: "Аналіз стратегій післядипломної педагогічної освіти вчителів у країнах Європейського Союзу" (Комісія ЄС, Брюсель, 1989), "Програми підвищення кваліфікації вчителів у контексті європейського виміру: міжшкільні зв'язки і обміни" (Рада Європи, Страсбург, 1995), "Програми післядипломної освіти вчителів: шлях до взаєморозуміння культур за

допомогою класів європейської спадщини у школі (Рада Європи, Страсбург, 1995), "Післядипломна педагогічна освіта у країнах Європейського Союзу і Європейської економічної зони" (Рада Європи, 1995).

Українськими науковцями вже проводились дослідження різних аспектів педагогічної освіти у високорозвинених країнах, зокрема: історичний розвиток педагогічної освіти, особливості педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації вчителів у США (В. Гаргай, Т. Кошманова, М. Красовицький, Р. Роман [98; 230; 236]); окремі аспекти підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині (Н. Абашкіна [1], Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Козак [1; 60]); сучасне реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя у Великобританії (Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва, А. Паринов, Н. Яцишин [198; 381; 577]).

Окремі аспекти професійної підготовки і діяльності вчителя в сучасному світі на матеріалах декількох країн стали предметом дослідження таких науковців як Г. Єгоров, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко, М. Лещенко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, І. Тараненко та ін. [139; 268; 425; 426].

Подальша логіка дослідження передбачає сутнісний аналіз основних моделей другої вищої освіти з метою визначення позитивних аспектів, які можуть слугувати в розвитку такої системи в Україні, а також їх недоліків для їх уникнення в процесі екстраполяції зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній процес. Варто зазначити, що важливою умовою реалізації різних моделей підготовки педагогів у зарубіжних країнах є постійна взаємодія педагогічних інститутів (факультетів, коледжів), що діють у структурі університетів, з іншими науково-освітньо-методичними підрозділами.

Основна модель підготовки педагогів є провідною для Англії та Ізраїлю й призначена для тих, хто має базову вищу освіту з педагогіки.

У Німеччині використовується додаткова модель підготовки викладачів широкого профілю, за якою випусник, що здобуває спеціальну

педагогічну освіту, має можливість протягом одного року отримати другу спеціальність.

У Франції реалізовується паралельна модель, згідно якої після трирічного вивчення основних дисциплін студенти починають прослуховувати курси психолого-педагогічного циклу, проходять педагогічну практику, виконують науково-дослідницькі завдання за педагогічними темами.

Індивідуальна модель педагогічної підготовки, яка теж впроваджується у Франції, надає майбутнім педагогам можливість визначити на початку навчання сукупність навчальних курсів, вивчення яких забезпечує набуття педагогічної кваліфікації [101, с. 27].

Підготовку майбутніх учителів в Англії розпочато наприкінці XVIII ст., з появою шкіл, що працювали за системою взаємного навчання Белла і Ланкастера. Навчальні заняття проводили учні, які набували педагогічних знань у спеціальних інтернатах. У першій половині XIX ст. моніторіальну систему замінила форма педагогічного учнівства: кращі випускники початкової школи після чотирьох – п'яти років учнівства у досвідченого педагога працювали в школі. Недоліками обох систем були молодий вік учителів, їх слабка загальноосвітня і педагогічна підготовка.

Перші спеціальні педагогічні коледжі в Англії з'явилися в 40-х роках XIX ст. Це були інтернатні навчальні заклади з дворічним терміном навчання. З метою розробки і реалізації нового національного курсу в галузі підвищення педагогічної компетентності, заохочення вчителів до роботи у навчальних закладах Великої Британії було створено агентство з підготовки вчителів [426]. В умовах децентралізованої системи управління освітою у Великій Британії проблема удосконалення професійної компетентності вчителів вирішується на всіх рівнях – національному, регіональному та місцевому. Розрізняють "внутрішні" та "зовнішні" джерела підвищення кваліфікації вчителів. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються та організовуються школою та безпосередньо вчителем, а до

зовнішніх – різноманітні курси в учительських центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій. Щодо ефективності самих курсів післядипломної освіти, то в Англії та Уельсі немає єдиної національної системи оцінювання [457].

Суто національною особливістю англійського досвіду можна вважати, так звану, "систему підготовки", до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що підтримують і сприяють розвитку педагогічної освіти в країні, зокрема, вдосконаленню педагогічної компетентності. Так, в Уельсі підтримка програм підвищення післядипломної освіти забезпечується центральним урядом. Виконання програм підвищення фахової компетентності вчителів організовується навчальними закладами, які забезпечують відповідних спеціалістів з місцевих відділів освіти і вищих навчальних закладів, а також незалежних консультантів. Такі навчальні заклади відводять на засвоєння програм підвищення кваліфікації до п'яти днів на рік. Певні фонди виділяють школам кошти на вдосконалення післядипломної освіти педагогів, зокрема, програма "Гранти для підтримання освіти та підготовки (GEST)" поєднує у собі як фінансування відповідної підготовки, так й інші форми післядипломної освіти [458].

В Англії та Уельсі система післядипломної освіти працюючих учителів концентрується в двох напрямках: а) удосконалення сформованих умінь і навичок педагогів; б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їхня типологія включає як загальноприйняті педагогічні методи (наприклад, лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні, які можна віднести до окремої методики.

У Німеччині процес підготовки вчителів набув поширення у XVIII ст. Готувати вчителів до школи в цей період почав німецький педагог А. Франке,

який набирав студентів із стипендіатів, які безкоштовно харчувалися і навчалися в університеті. Ці студенти мали щодня давати уроки протягом двох годин у його школі. Щотижневі засідання, наради вчителів, детально розроблені інструкції, взаємні відвідування уроків і постійний нагляд інспектора школи мали на меті забезпечити єдність методів навчання. У 1707 р. А. Франке створив семінарію для невеликої кількості слухачів, в якій протягом дворічного курсу навчання забезпечували філологічну і дидактичну підготовку для викладання у вищих класах середніх шкіл. За це слухачі мали відпрацьовувати в його школах не менше трьох років. Отже, А. Франке перший започаткував спеціальну підготовку вчителя у приватний спосіб. Його послідовники успішно продовжували, застосовуючи інші семінарії, відкриті учнями А. Франке [1].

Варто зазначити, що організація підготовки і післядипломної освіти вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях та відрізняється відсутністю загальнодержавної системи підвищення компетентності вчителів. Кожна земля, регіон мають свою структуру навчальних закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації.

Дослідження німецьких учених засвідчили, що нові вимоги, які постають перед учителями, не можуть компенсуватися лише заходами підвищення їх кваліфікації: у розумінні професійної компетентності сучасними німецькими педагогами, вона має містити більш різнобічні знання, практичні вміння, а також широкий спектр конкретних умов реалізації, що зумовлено впливом технологічного розвитку суспільства. З огляду на це, перегляд змісту учительської освіти також пов'язується із загальним і практичним підвищенням їх педагогічної компетентності. Аналіз літератури свідчить, що у Німеччині вчителі вдосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, яка передбачає оволодіння різноманітними знаннями та практичними вміннями.

Цікавим для розгляду досліджуваної проблеми є досвід роботи польської післядипломної освіти, де на вдосконалення професійної компетентності вчителя та на завдання системи освіти в цій галузі суттєво впливають демографічні процеси, а також зміни в суспільно-політичній системі. В останні роки у країні значно зріс відсоток учителів з вищою освітою. Проте, деякі з них (80 тисяч) викладають основний предмет не за фахом. У школах працює приблизно 2 тис. учителів з неповною середньою освітою. На думку багатьох педагогів Польщі, сучасна освіта не достатньою мірою забезпечує вчителя засобами вдосконалення професійної компетентності, що не сприяє його неперервній самоосвіті у зв'язку з недостатнім використанням методів і технік самостійного навчання та формування внутрішньої мотивації.

З метою створення умов для професійного вдосконалення у Польщі було передбачено виконання таких нових ролей: учителя-опікуна (ментора), який буде реалізовувати фасилітативну функцію щодо молодого вчителя у професії; лідера предметного об'єднання спеціалістів, для організації і керівництва діяльністю об'єднання та методичної допомоги; лідера об'єднання вихователів, з метою координації виховної діяльності школи; лідера внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації учителів, завданням якого буде її координація та організація відповідно до пріоритетів конкретної школи та дослідження потреб професійного розвитку учителів.

Цілі й умови професійного зростання вчителя наведено в табл. 2.2.

Детальний аналіз позицій і поглядів виразників ідеї неперервного навчання, зокрема, представників польської концепції перманентної освіти (Р. Врочинські, Б. Суходольські, Т. Новацкі, М. Мацяшек, Й. Волчик і С. Качор), дозволяє виділити на польському ґрунті два паралельні рівнозначно функціонуючі значення терміну "неперервна освіта": трактування неперервного навчання як процесу довжиною протягом всього життя та як післяшкільне навчання, характерне для періоду дорослої людини.

Таблиця 2.2

Професійне вдосконалення вчителя в Польщі

Спільна сфера

1-2 роки	Стажування
Кваліфікаційна бесіда	
Не менше 3-х років	Учитель за контрактом
Екзамен	
Не менше 3-х років	Учитель-спеціаліст

Екзамен

Варіативна сфера

Варіант 1	Варіант 2	Варіант 3
1 ступінь спеціалізації Екзамен	Ступінь спеціалізації А	Дипломований учитель
2 ступінь спеціалізації Екзамен	Ступінь спеціалізації В	
3 ступінь спеціалізації		

Почесне звання – професор

До системи неперервного навчання Польщі входять школи для дорослих і заклади позашкільної освіти. Школи для дорослих є усіх рівнів і типів – початкові, базові, середні і вищі. До позашкільних форм належать: післядипломна освіта, професійні стажування, курси і семінари, виробничі практики, керована самоосвіта, курсоконференції, навчання в майстернях та інші. Основними формами підвищення рівня кваліфікації дорослих є школи і курси (центри), пріоритетними формами діяльності яких визначено доучування, перекваліфікація, самоосвіта, загальне і професійне вдосконалення працюючих. Охарактеризуємо їх більш детально.

Доучування – процес підвищення формальних кваліфікацій у відповідних школах, зокрема, теоретичного доповнення кваліфікацій фахівців, який закінчується отриманням відповідного свідоцтва, диплому або сертифікату.

Перекваліфікація – освітній або юридичний процес, який призводить до зміни професії чи спеціальності і, тим самим, до зміни професійних

кваліфікацій і компетенцій працівника за провідної ролі центрів працевлаштування.

Самоосвіта – своєрідний вид навчання протягом усього життя; це процес продовженого і поширеного навчання, який забезпечує збагачення знань та розвиток особистості в цілому відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб. Самоосвіта часто підтримується системою консультацій та інформаційної роботи у різного виду наукових, популярно-наукових і культурно-просвітницьких закладах та організаціях.

Професійне вдосконалення – процес систематичної актуалізації, поповнення та поглиблення знань й умінь, загальних і професійних навичок [332].

Цікавим у межах нашого дослідження є досвід Франції. Система підготовки вчителів у цій країні сформувалася наприкінці XIX ст. і зумовлена системою освіти, що склалася на той час, наявністю відповідних типів шкіл, для підготовки вчителів, а також змістом освіти, принципами і методами навчання в них. Вона відзначалася суворою централізацією та регламентацією, що мало змінилося і дотепер.

Ідея неперервної освіти протягом усього життя у Франції реалізується завдяки функціонуванню розгалуженої мережі додаткової педагогічної освіти і Центрів педагогічної документації (установ з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, що оперативно реагують на зміни ринку освітніх послуг). Так, у 1954 р. у Парижі було засновано Національний центр педагогічної документації (CNDP), що координує роботу Центрів у регіонах (CRDP) і департаментах (CDDP). У кожному вищому навчальному закладі створюється власний Центр документації й інформації (CDI), який спрямовує свою діяльність на популяризацію нових освітніх технологій, їх ефективне застосування. Результати експериментальної роботи публікуються в «Дос'є педагогічних технологій» [47, с. 24 – 26].

Важливою складовою роботи Центрів є їхня видавнича діяльність: видання власних часописів, каталогів, бюлетенів; випуск педагогічної й

методичної літератури; створення комп'ютерних програм, аудіовізуальних документів. Поряд з основною діяльністю центри беруть активну участь у різноманітних наукових та соціально-культурних заходах, зокрема, зі стажування фахівців відповідних служб з країн європейського співтовариства. Центри активно співпрацюють з органами державної влади, міжнародними та національними організаціями: Радою Європи, ЮНЕСКО, Національним центром дистанційного навчання, Національним центром наукових досліджень, Національною бібліотекою Франції, музеєм «Лувр». Особливу роль в інформаційному забезпеченні педагогічних кадрів у Франції виконує Міжнародний центр педагогічної освіти в Севрі, який з 1945 року Координує міжнародну співпрацю в галузі освіти [152, с. 31].

Паралельно з університетами у французькій вищій освіті існує система Вищих шкіл, яка характеризується закритістю та вважається елітною. Повна тривалість усіх періодів безперервного навчання у Франції за кошти бюджету чи підприємства з початку активного професійного життя до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків). Ознайомитися з передовими методами навчання та інформаційно-комунікативними технологіями у Франції можна у Центрах педагогічної документації – установах, що володіють інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни в суспільстві та педагогічній сфері, забезпечують розповсюдження ефективних педагогічних технологій, а також видавничу діяльність.

Особливо актуальною в останні роки стала проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл Франції, що безпосередньо пов'язано із ускладненням шкільних програм. Зазначене вимагає вирішення проблеми ефективності навчальних планів, які б відображали здобутки сучасної науки і спрямовувалися на підвищення педагогічної компетентності вчителів, здатних творчо мислити та діяти із застосуванням інноваційних способів діяльності.

Історико-педагогічний аналіз особливостей процесу становлення і розвитку соціально-педагогічної освіти у Німеччині дозволив виокремити такі основні періоди. Перший (початковий) – 1885-1917 рр. – розробка перших програм підготовки керівників для роботи з молоддю і працівників сфери благодійної діяльності, відкриття жіночих курсів, курсів професійного навчання благодійної допомоги, соціальної допомоги та одно-, дворічних курсів і шкіл з підготовки соціальних працівників. Другий (формульальний) – 1918-1932 рр. – становлення професійної соціальної/соціально-педагогічної діяльності; обґрунтування А. Саломон теоретичної концепції соціальної освіти; відкриття соціальних шкіл з підготовки соціальних педагогів, реформування їх у професійні навчальні заклади. Третій (реорганізаційний) – 1933-1945 рр. – докорінна трансформація соціальної політики країни; підміна соціальної/соціально-педагогічної роботи, так званою, "народною опікою", реорганізація професійних шкіл соціальної освіти у школи народної опіки. Четвертий (відновлювальний) – 1946-1971 рр. – відновлення системи соціальної/соціально-педагогічної діяльності, створення громадських об'єднань соціально-педагогічного спрямування, відновлення середньої професійної соціально-педагогічної освіти, реорганізація професійних шкіл у підвищені, вдосконалення програм професійної підготовки. П'ятий (модернізаційний) – 1972 р. – по теперішній час – перехід соціально-педагогічної освіти до системи вищої освіти, формування різнорівневої системи професійної підготовки, збільшення кількості освітніх програм та їх якісне зростання, упровадження широкого спектра спеціальностей і спеціалізацій.

Цікавим для нашого дослідження є досвід дистанційного навчання соціальних педагогів у Німеччині у Вищій школі дистанційного навчання м. Гамбурга. З'ясовано переваги (оптимізація можливостей студентів для індивідуального темпу навчання, вибору місця, часу та тривалості занять), проблеми і недоліки (часова обмеженість трансляції занять, відсутність стосунків із одногрупниками, необхідність викладачам витратити значно

більше часу на підготовку до інтерактивних занять тощо) дистанційного навчання.

Науковці Німеччини А. Кладроба, А. Хольцінгер, Е. Нігерман, М. Керрес та інші обстоюють думку про доцільність здійснення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів за інтегративною формою навчання, яка поєднувала б стаціонарну і дистанційну форми навчання у співвідношенні 70 % до 30 %. Післядипломна освіта соціальних педагогів у Німеччині здійснюється на курсах перекваліфікації та підвищення кваліфікації у вищих федеральних школах і приватних центрах післядипломної освіти. Програми післядипломної освіти за своїм спрямуванням і змістом часто мають міждисциплінарний характер і спрямовані на превенцію поведінкових девіацій та uzалежнень [402].

У сучасних умовах професійну підготовку соціальних педагогів в Австрії здійснюють різні типи навчальних закладів: школи соціальної роботи, педагогічні коледжі, академії, університети та інші навчальні заклади (інститути), які мають університетський статус. Навчальні функції виконують також курси підвищення професійної кваліфікації. Діяльність усіх навчальних закладів регламентується двома міністерствами: Міністерством освіти, науки і досліджень (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) та Міністерством навчання, мистецтва і культури (Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). Перше відомство займається організацією вищої освіти в Австрії, друге визначає цілі, зміст, завдання освіти, а також форми і методи підготовки студентів.

Важлива роль у забезпеченні фахової, передовсім практичної компетенції майбутніх соціальних педагогів, відводиться технології навчального процесу. Особлива увага приділяється тим методам навчання, які забезпечують активність студентів, розвиток їхнього критичного мислення, самостійний пошук розв'язання різноманітних життєвих ситуацій. У вищих навчальних закладах Австрії все частіше вдаються до проектно-орієнтованого навчання, навчання за допомогою кейс-методів, розв'язання

ситуативних задач, використання методів супервізії, біографічних розвідок, проект-навчання [377].

Так, у більшості країн світу післядипломна освіта психологів має два напрями або дві програми. Перша програма – дослідницька, що передбачає додаткову до вищої освіти підготовку у науковій сфері. Її результатом є отримання психологом ступня магістра психології або доктора філософії. Друга програма післядипломної освіти психологів – професійна практична та спрямована на розвиток професійної компетентності фахівця у сфері прикладної психології, яка, у свою чергу, має три основних напрями. Перший передбачає отримання психологом додаткової спеціалізації, наприклад, клінічної або організаційної психології. Спеціальні програми практичної підготовки психологів тривають декілька років (від одного до трьох), після завершення яких психолог отримує відповідний сертифікат, що надає йому право на професійну діяльність у вузькій сфері діяльності. Другий напрям дозволяє психологу здобути ступінь магістра або доктора психології. Підготовка психологів за цим напрямом зорієнтована на практику, оволодіння фахівцями прикладних професійних знань та вмінь у певній сфері професійної психологічної діяльності. При цьому ступінь доктора психології присуджується, на відміну від доктора філософії, за значний внесок, практичні досягнення в сфері психології [193].

Третій напрям професійної практичної програми післядипломної освіти психологів передбачає проходження фахівцями курсів підвищення кваліфікації у формах майстер-класів, авторських курсів та програм, науково-практичних конференцій та ін. За своєю тривалістю та формою вони можуть бути: 1) короткострокові онлайн-курси (терміном від 10 до 15 тижнів); 2) тривалі інтерактивні курси за дистанційною формою (від 15 тижнів); 3) професійні тематичні курси за дистанційною формою навчання. Зауважимо, що усі форми курсів підвищення кваліфікації реалізуються як у дистанційному, так і очному режимах, відсоткове відношення яких залежить від спеціалізації курсу.

Необхідно зазначити, що цей напрям, на відміну від двох попередніх, у науковій літературі та на сайтах зарубіжних університетів, що забезпечують післядипломну підготовку та перепідготовку психологів, висвітлений значно менше. Проте вивчений досвід функціонування курсів підвищення кваліфікації психологів США, Канади, Британії, Франції та Німеччини дозволяє стверджувати, що всі програми післядипломної освіти психологів забезпечують не тільки розвиток когнітивної та конструктивної складової їх професійної компетентності, але й завдяки обов'язковій участі практичних психологів у спеціалізованих майстер-класах, тренінгових марафонах, супервізії та ін. спрямовані на розвиток тих професійних та особистісних якостей, що надають можливість долати негативні наслідки професійної діяльності фахівців, є психологічним захистом від професійних деформацій та деструкцій. Післядипломна освіта психологів у зарубіжних країнах будується, передусім, на основі накопичувального кредитно-модульного підходу й передбачає орієнтацію на обов'язкову кількість балів-кредитів, які фахівець має отримати на шляху власного професійного розвитку та самовдосконалення, що свідчить про його успішність [418].

Підготовка студентів в університетах Європи ґрунтується на реалізації спільних підходів до навчання: орієнтація на підготовку студентів до науково-дослідної роботи, гнучке і варіативне навчання; фундаменталізація навчання; професійна спрямованість змісту навчальних програм; переважання традиційних форм організації навчання (лекція, диспут, семінар); можливість послідовного та паралельного отримання декількох спеціальностей; активне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення практичної підготовки студентів та високого рівня інтеграції вищих навчальних закладів з виробничими об'єднаннями.

Основними сучасними тенденціями професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах Європейського союзу є:

- консолідація і раціоналізація організаційних структур з метою розбудови національних систем підготовки фахівців гуманітарного профілю на наукових принципах теорії організації і управління;
- спрямованість на досягнення рівноваги інтересів усіх учасників, партнерів у сфері післядипломної освіти, центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою та органів освіти на місцевому рівні, шкільної адміністрації, вчителів;
- різноманітність програм професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації;
- активне запровадження у перепідготовці накопичувальної кредитно-модульної системи;
- посилення децентралізації фінансування післядипломної освіти педагогів; зростання прямого фінансування післядипломної педагогічної освіти з боку місцевої влади та школи (частка фінансування з боку центральної, регіональної та місцевої влади в країнах Західної Європи в основному тотожна їх повноваженням і відповідальності за освіту);
- вдосконалення законодавчо-правової бази післядипломної освіти вчителів в умовах постійного розширення кола її функцій і завдань (ретрансляція інформації, професійна адаптація, підвищення кваліфікації, особистий розвиток, здобуття нової кваліфікації, розвиток навчального плану, розвиток школи тощо);
- активне використання дистанційного навчання для вдосконалення професійної компетентності вчителя на *міжнародному* (Європейська тематична мережа педагогічної освіти, Європейська шкільна мережа, Інститут співдружності націй), *національному* (Громадська мережа в галузі освіти у Франції, Національна навчальна мережа у Великобританії, Шотландський віртуальний учительський центр тощо) та *індивідуальному* (значна кількість приватних оригінальних програм мультимедіа) рівнях;
- розповсюдження циклової та блочної системи вивчення програмного матеріалу як наслідок більш розвинутої сфери мислення у дорослих.

Отже, перспективними шляхами використання європейського досвіду професійної перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в Україні визначено: розбудову правового поля професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти з урахуванням європейських тенденцій централізованого цілепокладання (стратегічні цілі) і локалізованої відповідальності; урізноманітнення (диверсифікація) системи професійної перепідготовки фахівців гуманітарного профілю; запровадження науково обґрунтованої і соціально справедливої системи матеріального стимулювання, яка передбачає тісний зв'язок атестації фахівця з підвищенням його кваліфікації; встановлення суттєвих надбавок до заробітної плати на основі атестації і підвищення рівня кваліфікації; формування нового механізму фінансування системи післядипломної освіти, що передбачає перерозподіл структури фінансування з урахуванням принципу освіти впродовж життя, утвердження орієнтації на багатоканальне фінансування, формування спеціальних фондів для підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу системи вищої освіти.

2.3. Особливості перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в США.

У контексті наукового осмислення проблеми розвитку освіти дорослих у США загалом та підготовки фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах зокрема необхідно проаналізувати вплив основних педагогічних концепцій та поглядів науковців на окреслену проблему. Так, у дослідженнях відомих американських філософів та педагогів Дж. Брунера, Дж. Дьюї, А. Маслоу, М. Ноулза, Е. Торндайка та інших обґрунтовано думку, що освіта дорослих є самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння розвитку людини в період її самостійного життя.

Узагальнивши погляди провідних учених США, можна стверджувати, що освіта дорослих у цій країні ґрунтується на поєднанні ідей лібералізму –

надання рівного доступу до освіти, гуманізму – розгляду дорослої людини як активного суб'єкта навчального процесу, біхевіоризму – освіта дорослих є механізмом змін та активності особистості відповідно віку; прогресивізму – життєвий досвід дорослої людини – основа навчання.

Можна виокремити такі основні етапи розвитку загальної вищої та педагогічної освіти в США: 1606 – 1776 рр. – відкриття коледжів, які готували здебільшого священиків; 1777 – 1862 рр. – секуляризація вищої школи (звільнення від релігійного впливу); 1863 – 1900 рр. – організація університетів; 1901 – 1950 рр. – поява і розвиток дворічних коледжів; 1951 р. – до теперішнього часу – перебудова системи вищої освіти з урахуванням науково-технічного прогресу. Отже система підготовки вчителя у США сформувалася пізніше (у першій половині XX ст.), ніж у Західній Європі, де вона склалася вже в XIX ст. Основною формою підготовки вчителів у той час були педагогічні коледжі.

Система освіти в США є предметом наукових пошуків російських та українських учених. Детальні дослідження в галузі порівняльної педагогіки здійснено російськими науковцями О. Буренковою, Г. Дмитрієвим, Н. Корольовою, О. Савіних, О. Скрябіною, О. Хахубією, С. Шумаєвою та іншими [59; 127; 229; 443; 517; 567]. Основними принципами технологій навчання американських дорослих є гуманізм, активне отримання знань та співпраця у навчальному процесі викладачів і студентів [36; 230]. Різним аспектам проблеми професійної підготовки вчителів у цій країні приділяють увагу й українські науковці, а саме: професійному навчанню безробітних у США (Н. Бідюк [40]); підходам до навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів (В. Гаргай [98]); методології вищої педагогічної освіти за кордоном (Л. Пуховська [426]); особливостям та складовим педагогічної майстерності вчителя в США (Р. Вендровська, В. Жуковський, Р. Роман [146]); гуманізації та гуманітаризації освіти в класичних американських університетах (Р. Беланова [36]); загальному розвитку педагогічної освіти в країні у XX ст. [230]; індивідуалізованому

навчанню майбутніх учителів у США (М. Нагач [336]); професійному становленню молодого вчителя (Т. Чувакова [528]). Загалом система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у Сполучених Штатах Америки сприяє задоволенню потреб учителів у вдосконаленні їх фахової підготовки.

Сучасна американська система освіти розвивається на основі нової парадигми шкільної освіти XXI століття. Великі надії покладаються на школи-магніти із профільною диференціацією навчання. Варіативність освітніх послуг у таких школах здійснюється за рахунок розширення спектру різних навчальних курсів за вибором. Їх програми орієнтовані на конкретну сферу професійної діяльності, до їх змісту, як і до фахівців даного профілю, висуваються досить високі вимоги [426].

Сучасну систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників в США можна охарактеризувати як національну систему, керовану на місцевому рівні [588, с. 4]. Американські дослідники Л. Еванс, С. Шаха, В. Люїс, Т. О'Доннел, Д. Браун стверджують, що підвищення кваліфікації вчителів середньої школи включає професійний розвиток учителя-спеціаліста, формальну освіту, тренінги та неформальну підтримку [584, с.123 – 137; 17].

Система післядипломної освіти фахівців гуманітарного профілю в США базується на концепції неперервної освіти, яка реалізується через програми професійного навчання, що передбачають отримання офіційних дипломів та через післядипломну освіту. На основі аналізу наукової літератури у теорії і практиці розвитку післядипломної освіти соціальних працівників у США можна виокремити три основні етапи:

I етап – 1950 –початок 1960-х рр. – трактування післядипломної освіти як компенсаторної, основне завдання якої полягало у ліквідації недоліків освіти соціальних працівників, пов'язаних із "старінням" їх знань або недосконалістю функціонування систем освіти;

II етап – середина 1960-х - початок 1970-х рр. – післядипломна освіта асоціювалася переважно із підвищенням кваліфікації, що передбачала активну розробку питань організації її різних форм;

III етап – середина 1970-х рр. – теперішній час – післядипломну освіту визначають як інтегральну, тобто таку, що забезпечує професійну адаптацію в нових суспільних умовах. В основі такої концепції покладено ідею поєднання загальної освіти із професійною та підвищенням кваліфікації [472].

Важливим для української системи післядипломної освіти соціальних педагогів є також забезпечення професійної адаптації до постійних соціальних змін у країні.

Підвищення кваліфікації американського вчителя розглядається як процес його поступового зростання в якості особистості й професіонала в процесі професійної діяльності [582]. Сучасні моделі перепідготовки американських учителів ґрунтуються на таких основних засадах:

а) децентралізація – у США немає спеціальних інститутів післядипломної освіти або підвищення кваліфікації працівників освіти: її здійснюють більшість університетів, педагогічні коледжі та науково-педагогічні центри, АФТ – Американська федерація вчителів;

б) свобода вибору – вчитель самостійно відповідно власним фаховим інтересам, потребам та можливостям обирає навчальний заклад, зміст, форму і темп післядипломної освіти;

в) ринковий підхід виявляється в тому, що багато фірм пропонують різноманітні інформаційні, наукові, методичні та культурні матеріали, які вчитель може обирати самостійно;

г) матеріальне стимулювання – підвищення професійної майстерності вчителя супроводжується істотним підвищенням заробітної плати та посадового статусу (зарплата нараховується залежно від педагогічного стажу та кількості набраних після одержання права на викладання кредитів,

тобто певної кількості навчальних годин, необхідних для оволодіння знаннями з певного предмета або теми);

д) всебічність – учителю пропонується така кількість різноманітних навчальних курсів, предметів, проблем, яка не лише задовольняє його пізнавальні та культурні потреби, а й уможливорює в разі необхідності зміну фахової спеціалізації [236, с. 78–80].

Традиційно важливе місце в цій системі відводиться відділам освіти на рівні місцевої влади. Головну роль у практичній організації всіх заходів з підвищення кваліфікації вчителів відіграють місцеві органи управління, общини, різноманітні добровільні організації.

Департамент освіти США (US. Department of Education) – це державний орган, який відповідає за реалізацію у країні урядової політики у сфері освіти, проте не виконує безпосередніх адміністративно-управлінських функцій та не здійснює прямого впливу на політику в галузі підвищення кваліфікації. Зазначені функції виконує влада штатів та шкільних округів/районів. Департамент з'ясовує гострі проблеми підготовки та перепідготовки вчителів на основі статистичної інформації та спрямовує свою діяльність на їх вирішення.

До складу Департаменту освіти входять Національний Центр статистики освіти (The National Center for Education Statistics) (NCES), Національна Рада педагогічних досліджень (National Council of Educational Research and Training) (NCERT), Національний Інститут Освіти (The U.S. National Institute of Education (NIE), Національна асоціація федеральних Управлінь Освіти (The National Association of State Boards of Education) (NASBE), Фонд покращення післядипломної вищої освіти (National Board of the Fund for the Improvement of Postsecondary Education), Національне Правління Професійних Викладацьких Стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) тощо.

Національний Центр статистики освіти (NCES) збирає та аналізує всю інформацію щодо розвитку освіти в країні, в тому числі в аспекті

підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. У центрі діє програма звітності щодо кількості вчителів різного профілю та рівня їх освіти, результатів екзаменів і тестування професійної підготовки, кількість учителів, які навчаються на різноманітних курсах, наявності та змісту місцевих програм підвищення кваліфікації тощо.

Організацію наукової роботи в галузі післядипломної освіти покладено на Національний Інститут Освіти (NIE), головним завданням якого визначено проведення наукових досліджень, пов'язаних з підвищенням рівня професійної підготовки вчителів.

Національне Правління Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS) опікується питаннями перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів в США. Правління має автономний статус і його завданням є розробка ініціатив щодо підвищення ефективності американської системи післядипломної освіти на національному рівні: професійна інформація, консультування, гранти, фінансування, тощо. Продуктивність системи післядипломної освіти зумовлена потребою в неперервній освіті вчителів на рівні шкіл. Тому однією з функцій Національного Правління Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS) є розробка проектів з розвитку та дослідження гнучких форм і активних методів підвищення кваліфікації вчителів безпосередньо в школах або вищих навчальних закладах, для чого запроваджено необхідні й обґрунтовані стандарти професійної компетентності для різних категорій вчителів.

Варто зазначити, що післядипломна педагогічна освіта в США характеризується комплексною співпрацею багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок учителів, шкіл і самих учителів. У країні функціонують федеральні державні та суспільні установи, які займаються проблемами неперервної освіти, післядипломної освіти, фінансують їх, проте не підпорядковані Департаменту Освіти.

Численні комітети, фонди, інститути відіграють важливу роль у визначенні напрямів післядипломної освіти. До відомих у всьому світі неурядових організацій належать:

- фонд Карнегі для підвищення кваліфікації вчителів (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), заснований Ендрю Карнегі у 1905 році як незалежний дослідницький центр у галузі освіти;
- фонд Чарльза Ф. Кеттерінга (The Charles F. Kettering Foundation), заснований у 1927 році з метою підтримки системи освіти, досліджень і нових розробок;
- фонд Форда (The Ford Foundation), заснований Едселем Фордом у 1936 році для фінансування наукових, освітніх та доброчинних проектів.

Ці та інші фонди й добровільні організації значно підтримують програми підвищення кваліфікації вчителів, проте ефективність діяльності системи післядипломної освіти залежать від розвитку її структурних елементів на регіональному та місцевому рівні. У структурі післядипломної освіти кожного штату діють агенції (Training and Development Agencies for Schools) (TDAS), які займаються питаннями підвищення кваліфікації вчителів; саме вони несуть відповідальність за реалізацію урядової політики в сфері післядипломної освіти шкільних працівників. Кожна агенція проводить діагностику діяльності шкіл і коледжів, перевіряє ефективність програм навчання, з'ясовує проблеми покращення роботи вчителя, шкільної адміністрації, тощо. Агенції широко рекламують ефективні форми та програми навчання, організовують співробітництво шкіл та університетів, допомагають численним учительським центрам, створюють консультативні та дорадчі групи й комісії з питань післядипломної освіти тощо.

Основною адміністративною одиницею штату є шкільні округи / райони (districts), у коло повноважень яких входить прийом на роботу й звільнення вчителів, апробація шкільних програм і методів навчання. Шкільна рада округу складається з підприємців, представників профспілок, церкви, різних об'єднань тощо. Виконавчі функції здійснює суперінтендант

(superintendent), який стежить за поточною роботою шкіл. При шкільній раді функціонують комітети з професії вчителя, в обов'язки яких входить розробка стратегічної політики в галузі підвищення кваліфікації працівників освіти шкіл, дослідження потреб у підвищенні кваліфікації, планування й керівництво відповідними програмами; контроль та оцінка фінансових аспектів і якості програм; проведення досліджень з перевірки нових концепцій підвищення кваліфікації; мобілізація приватних і державних ресурсів з метою перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів та інших працівників шкіл.

Відповідальність за підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти в США несуть численні комітети й комісії з професії вчителя [598, с. 88]. До роботи комісій і підкомітетів долучаються представники місцевих общин, педагогічних коледжів й університетів, підприємців, обізнаних зі шкільною справою, самі вчителі. Кожен комітет проводить консультації з регіональним агентством з підвищення кваліфікації. З урахуванням потреб вчителів і шкіл округу комітети й комісії розробляють план підвищення кваліфікації вчителів шкіл, який включає певні цілі, кількість учителів, яким належить підвищити кваліфікацію, форми і види навчання тощо. План складається на три роки, забезпечується щорічним бюджетом та є доступним і відкритим для широкого обговорення громадськості. Таким чином, підвищується зацікавленість усіх членів місцевої громади (підприємців, представників влади, профспілок, добровільних організацій тощо) в підвищенні професійної майстерності шкільних працівників. [582, с. 22]. Комісії зобов'язані публікувати щорічні звіти своєї діяльності з відображенням досягнення показників, встановлених планами та містить фінансовий звіт [585, с. 97].

Національна система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США передбачає реалізацію двох основних організаційних моделей: на базі вищих навчальних закладів та безпосередньо в школах. Специфічною ознакою системи підвищення кваліфікації вчителів є: впровадження гнучких

навчальних планів і варіативних навчальних програм очного і заочного навчання, виїзні форми підвищення кваліфікації; безоплатний характер навчання; звільнення на період курсів від занять у школі; зазначення у трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації у конкретному обов'язі; заснування спеціальних рад з оцінки професіоналізму, запровадження процедури атестації тощо.

Головною метою американської системи післядипломної освіти є ознайомлення вчителів із сучасними досягненнями теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного зростання. Таким чином, управління перепідготовкою і підвищенням кваліфікації вчителів у Сполучених Штатах Америки ґрунтується на гнучкому поєднанні централізованих форм (розробка напрямів, рекомендацій, контроль) з широким використанням механізму горизонтальної координації дій місцевих органів у межах координаційно-дорадчих груп, комітетів, профспілкових, добровільних організацій тощо. Ефективне функціонування системи професійної підготовки та перепідготовки вчителів вимагає більш чіткого розмежування функцій і відповідальності всіх структурних компонентів управління освітою США.

Найбільше поширеними формами підвищення кваліфікації є: окружні семінари і секції; шкільні семінари і секції; семінари з підвищення кваліфікації через професійні асоціації; предметно-методичні комітети; курси підвищення кваліфікації для дорослих; комісії з навчально-методичної літератури та підручників; курси на базі університетських коледжів; вступні курси для молодих учителів. Тематику курсів підвищення кваліфікації часто слугують нові технології в освіті, питання оцінювання, кооперативне навчання, проблеми методики викладання дисциплін, вдосконалення змісту освіти [598, с. 102-104].

Широкого поширення набули і різні форми допомоги вчителям у школах: відвідування занять наставниками з подальшим аналізом;

запровадження нових програм системи підвищення кваліфікації вчителів; організація літніх курсів для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають відповідну матеріальну базу й отримують дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів включає два етапи: перший – це літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка протягом навчального року. Літні курси працюють у липні-серпні впродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводяться щоденно; практикуються різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, пропонується самостійна робота. Головним завданням є ознайомлення педагогів із змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. Переважає інформаційний підхід, який відображає сучасний стан науки.

Функціонують також річні курси без відриву від роботи у школі. Їх створюють за кошти Національного наукового фонду. Навчання відбувається щотижня у вечірній час. На базі навчальних закладів регулярно проводяться засідання навчально-методичних предметних комісій, які в США називаються "Команди лідерства". Ця назва виникла наприкінці 80-х років у межах спроб упровадження концепції управління загальною якістю освіти. Варто зазначити, що 73 % учителів стверджують, що вони отримали повну або часткову фінансову підтримку для участі у формах підвищення професійної майстерності, яка включала звільнення від навчального навантаження, планування терміну підвищення кваліфікації, оплату витрат на відрядження і проїзд, стипендію або позики на перепідготовку.

Прогресивним кроком у формуванні сучасної політики в галузі підвищення кваліфікації вчителів США можна вважати створення Національного науково-дослідного центру з навчання вчителів, який ініціював широкомасштабні міжнародні дослідження в галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів з метою пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємообміну й вивчення набутого кожною країною досвіду [516].

Важливе місце у професійній перепідготовці фахівців гуманітарного профіля у США займає дистанційне навчання. Центральною кадровою одиницею цього процесу є тьютор, професійна діяльність якого суттєво відрізняється від діяльності викладача вищої школи. У системі дистанційної освіти він виступає транслятором знань, експертом, провідником та змістовим лідером. Основними напрямками його діяльності є проєктувальний, консультативний, фасилітативний, організаторський, які реалізуються шляхом виконання таких професійних функцій, як управлінська, діагностична, цілепокладання, мотиваційна, планування, комунікативна, контролююча, рефлексивна, методична. Функції тьютора визначають через організаційні форми його діяльності, які характеризують її зміст: презентації, конференції, проєктування, контроль навчальної діяльності, клуб-діалог студентів і тьютора, тьюторіал, недільна школа, група самопідтримки. Доведено, що викладач у системі дистанційного навчання, традиційно окреслений у науковій літературі як тьютор, має певні спільні й відмінні характеристики з відповідним видом професійної діяльності у сфері традиційної освіти.

Організаційно-методичне забезпечення дистанційної форми навчання у США ґрунтується на реалізації організаційного алгоритму та методичного забезпечення цього процесу за допомогою регіональних акредитаційних агенцій, що забезпечують дистанційне оволодіння гуманітарними курсами. Головними чинники, що детермінують вибір майбутнім слухачем дистанційного гуманітарного курсу в США, є володіння об'єктивною інформацією про можливі результати його засвоєння для подальшої життєдіяльності, визначення можливих додаткових матеріальних витрат, володіння інформацією про наявну технічну та академічну допомогу.

Проходження дистанційного курсу в системі вищої гуманітарної освіти країни відбувається за таким алгоритмом: тестування особистісних якостей майбутнього студента (онлайновий режим); зарахування на обраний дистанційний курс; оплата посеместрового навчання; закріплення тьютора;

складання індивідуального академічного плану навчання для кожного студента; виконання передбаченої дистанційним курсом суми кредитів (можна достроково); складання підсумкових випробувань (залік, іспит, підсумкове тестування) в режимі онлайн або ж змішаному; отримання сертифіката про засвоєння дистанційного курсу; і/або продовження дистанційного навчання [302].

Дистанційна освіта також набула поширення у підготовці соціальних працівників та психологів (модель "філіалу", "переносної аудиторії" та мережевого навчання), які відображають еволюцію використання у педагогічному процесі інноваційних технологій навчання. З'ясовано, що на сьогоднішній день найбільш ефективним визнане поєднання традиційної та дистанційної форм навчання у співвідношенні 60:40.

Особливістю професійної підготовки психолога та його професійної діяльності у США є жорстка система сертифікації. Для того, щоб психолог мав право працювати самостійно, практикувати, йому потрібно:

- 1) мати докторську ступінь в галузі психології;
- 2) мати досвід роботи під супервізією не менше п'яти років у закладах та організаціях, що затверджені професійною радою штату;
- 3) отримати "Кваліфікаційний сертифікат з психології" (CPQ) успішно склавши "Іспит на здійснення професійної діяльності у галузі психології" (Examination in Professional Practice in Psychology – EPPP), що складається з 200 питань з проблем: методів та інструментів психологічного дослідження; інтерпретації та написання звітів; створення дослідницького плану за результатами діагностики, моніторингу динаміки, заключної оцінки; дизайну експерименту; і, що для нас є особливо важливим, професійної компетентності психолога, вимог до його когнітивної сфери, професійних, етичних та юридичних обмежень у діяльності психологів.
- 4) відповідати адміністративним вимогам (у деяких шатах існують особливі вимоги до віку, досвіду, громадянству, місцю проживання, вимоги морально-етичного характеру); проходити переекзаменацію кожні один-три

роки. Оцінка професійної компетентності психолога здійснюється Американською радою професійної психології (ABPP), яка у випадку професійної непридатності може позбавити психолога не тільки права на діяльність, але і сертифікатів та дипломів.

Професійна підготовка соціальних працівників у США реалізується на основі особистісно орієнтованої моделі освіти, характерними рисами якої є: варіативність та гнучкий характер освітньо-професійних програм, їх орієнтація на вимоги практики; можливість вибору студентами спеціалізацій; навчання за індивідуальними планами; значний обсяг елективних курсів та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; використання у навчальному процесі інноваційних технологій навчання, зокрема дистанційного.

Головною метою післядипломної освіти є ознайомлення соціальних працівників із новими досягненнями у теорії і практиці соціальної роботи, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного зростання. Участь у програмах післядипломної освіти є необхідною умовою для поновлення ліцензії на право професійної діяльності. Основними організаторами та спонсорами післядипломної освіти є агентства соціальної роботи, університети та професійні організації соціальних працівників.

Аналіз американського досвіду підготовки соціальних працівників, а також урахування особливостей національної системи вищої соціальної освіти, дозволили дійти висновку, що детального вивчення з перспективою творчого використання в Україні заслуговують: позитивні ідеї досвіду організації професійного відбору та практичної підготовки у школах та коледжах соціальної роботи США; співвідношення теоретичного і практичного компонентів у цілісній системі підготовки фахівців для соціальної сфери; розширення переліку вибіркових дисциплін та спектру проблематики навчально-професійних курсів; питання організації та навчально-методичного супроводу самостійної роботи студентів;

забезпечення рефлексивності навчання; впровадження інноваційних технологій організації навчального процесу, зокрема дистанційного навчання [472].

У дискусії щодо вдосконалення педагогічної освіти, яка відбувалась у Сполучених Штатах Америки наприкінці XX століття та вплинула на формування сучасних тенденцій у галузі, активну участь взяли представники обох професійних спілок – Американської федерації вчителів (the American Federation of Teachers) та Національної асоціації освіти (the National Education Association), а також Карнегі Форум (the Carnegie Forum), виконавчі органи штатів, шкільних адміністрацій, учителів. Результатом їх співпраці стала ще одна доповідь "Нація підготовлена: вчителі для XXI століття" (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, 1986), в якій наголошувалося на необхідності надання вчителю автономії у прийнятті професійних рішень з одного боку, а з іншого, на підвищення його відповідальності за власний професійний розвиток та забезпечення високих навчальних результатів учнів [579, с. 55].

Автори документа запропонували запровадження таких категорій вчителів у США: 1) ліцензований учитель (licensed teacher), який, отримавши ліцензію на діяльність, готується до складання сертифікаційних тестів; 2) сертифікований учитель (certified teacher), який пройшов додаткову підготовку за професійними стандартами, виконав усі вимоги та отримав сертифікат професійної асоціації; 3) учитель-майстер (advanced teacher), який демонструє високий рівень компетентності з предмета викладання, має сертифікацію у визнаній неурядовій професійній організації, наприклад, Національній раді професійно-педагогічних стандартів (the National Board for Professional Teacher Standards), підтримку з боку колег; 4) учитель-лідер (leader teacher), який є ініціатором реформаційних перетворень у школі, надає професійну допомогу колегам у їхньому фаховому зростанні. Визнання такої градації вчителів дозволило сформулювати вимоги до фахівців з кожної з названих категорій, запропонувати відповідні програми професійного

удосконалення, узгодити процедури оцінювання діяльності педагогів та визнання досягнутих результатів.

Таким чином, у США немає спеціальних інститутів післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Цим напрямом керує Бюро підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та займаються місцеві органи освіти та управління, общини. У той же час, ступінь бакалавра (гуманітарних та природничих наук) розглядається як закінчена вища освіта. Альтернативні програми педагогічної освіти в США передбачають невідривне від роботи навчання (як, наприклад, національна програма "Вчити на благо Америки" (TFA, Teach for America)). За цією програмою випускник непедагогічного факультету після інтенсивного навчання протягом п'яти тижнів починає працювати вчителем і паралельно у вечірньому чи заочному форматі прослуховує декілька курсів психолого-педагогічного циклу. Зазначено, що система вищої освіти США є досить гнучкою, вона не регламентована єдиними стандартами.

2.4. Аналіз підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти у Російській Федерації.

Проблеми науково-методичного вдосконалення освіти дорослих загалом і професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю зокрема в умовах другої вищої освіти є предметом уваги багатьох російських дослідників. Андрагогічні теоретичні та методологічні підходи до освіти дорослих подані у роботах А. Мітіної [314]; розвитку теорії і технології навчання дорослих присвячено дослідження С. Змейова [168; 169]. У багатьох дослідженнях здійснено аналіз андрагогічних умов і факторів розвитку регіональних освітніх систем освіти дорослих (Ю. Калиновський [187], З. Сафіна [446] та ін.), андрагогічних підходів до організації навчання у ВНЗ (С. Вершловський, В. Горшкова, С. Клячін, Т. Коноваленко, Н. Копилова та ін. [69; 70; 102]).

Проблеми формування андрагогічної компетентності спеціалістів післядипломної освіти розглядалися на Другій міжнародній науково-практичній конференції (Санкт-Петербург, 2002 р.). Стану та перспективам розвитку професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації у державах-учасниках СНД присвячена Третя міжнародна науково-практична конференція (Москва, 2012 р.). Конкретні питання навчання людей різного віку за різноманітними напрямками аналізувалися у статтях наукових журналів, збірниках наукових праць та матеріалів конференцій (наприклад, журнал "Нові знання", який видається Всеросійським товариством "Знання"). Таким чином, теоретичні, методологічні та технологічні проблеми освіти дорослих сьогодні у Росії знаходяться на стадії досить стабільного та постійного розгляду.

Національна доктрина освіти Росії є державним документом, затвердженим федеральним законом, що визначає освітні пріоритети та шляхи їх досягнення в державній політиці та очікувані результати до 2025 року. Згідно Національної доктрини, система освіти має забезпечити її неперервність протягом життя людини, різноманітність типів і видів освітніх установ, варіативність програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання, розвиток дистанційної освіти на основі застосування інформаційних технологій, академічну мобільність, підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних до професійного зростання, створення умов для підвищення кваліфікації та своєчасної перепідготовки для педагогів усіх рівнів освіти. У Доктрині підкреслюється випереджувальний розвиток освіти як шлях виходу Росії з кризи.

З середини XX століття освіта дорослих у СРСР загалом та у Російській Федеративній Соціалістичній Республіці зокрема починає активно розвиватися. У 1960 році було створено науково-дослідний інститут вечірніх та заочних шкіл, який став одним із перших у світі інститутом, який систематично та планомірно розробляв теоретичні основи навчання дорослих. У 1970 році на його базі створюється науково-дослідний інститут

загальної освіти дорослих, який у 1975 році реорганізується в науково-дослідний інститут неперервної освіти дорослих. У 1990 році у складі Російської Академії освіти створено Інститут освіти дорослих.

У сучасних умовах професійна перепідготовка в Російській Федерації відбувається відповідно до наказу Міністерства освіти "Про затвердження положення щодо порядку та умов професійної перепідготовки спеціалістів" № 2517 від 6 вересня 2000 року. У документі зазначено, що *професійна перепідготовка* спеціалістів є самостійним видом додаткової професійної освіти та відбувається з урахуванням раніше набутого профілю освіти спеціалістів та здійснюється освітніми закладами підвищення кваліфікації та підрозділами освітніх закладів вищої та середньої професійної освіти.

Професійна перепідготовка передбачає реалізацію відповідних програм, розроблених Міністерством освіти Російської Федерації, та є своєрідною альтернативою другій вищій освіті, навчальні плани якої містять багато загальних дисциплін. У документі зазначено, що нормативний строк професійної перепідготовки спеціалістів для виконання нового виду професійної діяльності має бути не меншим ніж 500 аудиторних годин. Варто зазначити, що освітні заклади за результатами атестації слухачів можуть проводити комплексну оцінку засвоєних знань і ділових якостей та надавати рекомендації кадровим службам щодо подальшого працевлаштування спеціалістів [400].

Сьогодні за Наказом Міністерства освіти "Про федеральні державні вимоги щодо мінімуму освітніх професійних програм професійної перепідготовки педагогічних працівників" окреслено вимоги до змісту додаткових професійних освітніх програм, за якими здійснюється перепідготовка педагогічних працівників. Програми мають складатися з базової та профільної частини. Базова частина містить нормативно-правовий та психолого-педагогічний навчальні розділи, а профільна – предметну діяльність учителя. Кожний навчальний розділ базової та профільної частини додаткової професійної освітньої програми професійної перепідготовки

передбачає обов'язкову та варіативну складову. Її розробляють і затверджують організації, що займаються професійною перепідготовкою та підвищенням кваліфікації педагогічних працівників [400].

У вищих навчальних закладах Росії реалізується два види програм професійної перепідготовки фахівців гуманітарного профілю: забезпечення засвоєння нового виду професійної діяльності за додатковими професійними освітніми програмами обсягом не менше за 500 аудиторних годин та навчання за програмою обсягом не менше за 1000 годин з присвоєнням додаткової кваліфікації.

Професійна перепідготовка за програмами, що передбачають присвоєння додаткової кваліфікації, отримала законодавче оформлення в 2000 році, встановлено державні вимоги щодо мінімуму та змісту програм перепідготовки та рівня професійної підготовки. Такі програми у ВНЗ Росії реалізуються також у формі паралельної освіти студентів.

Сучасна система перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів у галузі педагогічної та психологічної освіти у РФ має певні варіанти:

Короткотривалі курси підвищення кваліфікації вчителів, психологів та соціальних педагогів (від 72 до 216 годин) з видачею посвідчення державного зразка про короткотривале підвищення кваліфікації. Проте, посвідчення не є документом про середню або вищу професійну освіту, а засвідчує оволодіння людиною додатковою освітньою програмою, що орієнтована на конкретну галузь діяльності.

Курс підвищення кваліфікації обсягом до 216 годин, після завершення якого видається свідоцтво про підвищення кваліфікації встановленого державного зразка з назвою освітнього закладу, де здійснювалася підготовка, програми додаткової освіти, навчальних курсів та кількістю годин, відведених на них, та теми підсумкової роботи. Однак, це свідоцтво також не є документом про вищу чи середню професійну освіту.

Професійна перепідготовка спеціалістів обсягом більш як 500 годин спрямована на засвоєння додаткових знань, умінь та навичок за освітніми

програмами, що передбачають вивчення окремих дисциплін, розділів науки, технології, необхідних для виконання професійної діяльності. Слухачі отримують диплом про професійну перепідготовку, що дає їм право займатися педагогічною, соціально-педагогічною діяльністю чи психологічною практикою та займати посаду вчителя, соціального педагога чи психолога.

Друга вища освіта, наприклад, за спеціальністю "соціальна педагогіка" передбачає присвоєння кваліфікації "соціальний педагог" та видачу диплома про вищу професійну освіту.

Професійна перепідготовка здійснюється в основному в заочній формі, що сприяє зростанню показників щодо чисельності студентів заочної форми навчання загалом. У Російській Федерації система перепідготовки фахівців будується на основі принципів цілісного навчального процесу (Ю. Бабанський), принципів додаткової професійної освіти (Н. Морозова, Л. Тарасенко та ін.) та на таких андрагогічних принципах як антропоцентризм, інтегративність освітньої діяльності спеціаліста гуманітарного профілю, адекватність освітнім потребам суспільства та регіону, актуалізація результатів навчання, багаторівневність та гнучкість [105].

Російські дослідники виділяють освітню, інформаційну, консультативну, дослідницьку, проектувальну, експертну функції професійної перепідготовки (І. Ільїна, В. Сластьонін, Г. Нодчалімова, Т. Шамова). До цих функцій ще додали логічну, сервісну, діагностичну, інноваційну, прогностичну, спеціалізаційну, консалтингову та консультативну функцію професійної перепідготовки [385, с. 287-289].

Охарактеризуємо їх більш детально. *Діагностична* функція включає оперативне вивчення та оцінку потреб ринку праці у професійній перепідготовці, рівня підготовки викладачів до реалізації програм професійної перепідготовки, відповідності професійних знань, умінь, інтересів потребам особи, яка проходить професійну перепідготовку.

Інформаційна функція спрямована на збір та обробку інформації щодо проблем перепідготовки фахівців гуманітарного профілю, створення банку даних з її актуальних питань.

Організаційна – передбачає створення гнучкої системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Контрольно-оцінна – визначає ефективність процесу перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в РФ.

Комунікативно-когнітивна функція спрямована на пізнання та відтворення нової навчальної інформації, збагачення досвіду взаємодії щодо розв'язання конфліктних ситуацій, що є важливим для фахівця гуманітарного профілю, що працює в системі "людина-людина".

Праксеологічна – пов'язана з відтворенням та моделюванням нового знання у практичній діяльності фахівця гуманітарного профілю.

Креативна функція перепідготовки полягає у творчому використанні засвоєних у процесі здобуття другої вищої освіти знань, умінь та навичок.

Необхідність використання великого потенціалу, сконцентрованого у ВНЗ РФ щодо задоволення потреб громадян в отриманні різних форм додаткової професійної освіти підкреслюється у Концепції розвитку освіти дорослих у Росії [8].

У 90-х роках в Росії професія "соціальна робота" була офіційно зареєстрована в державних документах у таких модифікаціях: соціальний працівник, соціальний педагог, спеціаліст з соціальної роботи. Тому першими соціальними педагогами стали вчителі і сьогодні вони є слухачами всіх форм курсової перепідготовки кадрів. У 90-ті роки ХХ століття в Росії почала активно створюватися та розвиватися мережа навчальних закладів, які здійснювали підготовку і перепідготовку соціальних педагогів і працівників соціальної сфери. Станом на початок 1998 року у Російській Федерації було 10 державних академій, 62 державних університети, 9 інститутів соціального та гуманітарного профілю та один навчальний центр, які здійснювали підготовку та перепідготовку кадрів для системи соціального захисту

населення. [9]. Сьогодні вже активно функціонують факультети у ВНЗ, які займаються підготовкою та перепідготовкою спеціалістів цього профілю (Московський, Санкт-Петербурзький, Ставропольський, Уральський, Новосибірський, Омський, Барнаульський та інші університети).

Запровадження інституту соціальних педагогів у Росії та організація їх професійної перепідготовки за часом співпали з реформуванням системи освіти. Прийняття урядом Російської Федерації Закону "Про освіту" у 1992 р. та Закону "Про вищу та післявузівську професійну освіту" у 1996 році закріпило політику держави в галузі вищої та післядипломної освіти, заснованої на принципах гуманізації, фундаменталізму, універсальності, альтернативності та прогностичності.

Відповідно до особливостей становлення та розвитку соціальної педагогіки в Росії на основі досліджень В. Басової, В. Бочарової, М. Галагузової, І. Липського та ін. можна виокремити такі періоди її становлення:

- емпіричного розвитку (80-90-ті роки ХХ ст.) – унаслідок загострення таких соціальних проблем, як безробіття, зниження рівня життя, поширення ВІЛ/СНІДу, наркоманії тощо виникає необхідність щодо роботи з певними категоріями населення, що опиналися у складних життєвих ситуаціях, а отже відбувалося емпіричне накопичення досвіду соціально-педагогічної роботи відповідно до суспільних проблем;
- науково-емпіричного обґрунтування та професіоналізації (кінець ХХ ст.) характеризувався створенням соціально-педагогічних факультетів при педагогічних ВНЗ, відсутністю державного освітнього стандарту з цієї спеціальності; починається координація навчально-методичної діяльності ВНЗ, розповсюдження соціально-педагогічного досвіду завдяки проведенню наукових конференцій різного рівня, виробленням єдиних підходів до підготовки спеціалістів;

- інституалізації (поч. ХХІ ст. – теперішній час) – активне становлення підготовки спеціалістів соціальної сфери, поширення різних форм перепідготовки спеціалістів.

У сфері підготовки соціальних педагогів значення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації посилюється внаслідок того, що потреби у спеціалістах цього профілю сьогодні випереджують можливості їх професійної підготовки та перепідготовки [93; 270].

Як зазначають російські науковці, на сьогоднішній день потребує вдосконалення система перепідготовки соціальних педагогів. Теорії та практиці системної професійної підготовки соціальних педагогів присвячено дослідження Ю. Галагузової, в якому професійна підготовка соціальних педагогів характеризується як педагогічна система, сутність якої тлумачиться в якості процесу і результату формування готовності до професійної діяльності в галузі соціального виховання та навчання, соціального захисту, підтримки та реабілітації дітей, що знаходяться у складних життєвих ситуаціях, завдяки засвоєнню системи спеціальних знань, умінь та навичок. Дослідниця розробила концептуальну модель системи професійної підготовки соціальних педагогів, яка містить змістовий, структурний, функціональний, технологічний та особистісний компоненти та описала науково-методичне її впровадження [93].

Таким чином, у Росії з професійної підготовки соціальних педагогів наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття було розроблено багато концепцій, а саме: а) професійної готовності, що розглядала професійну освіту соціальних педагогів як процес формування особистісної та соціально-професійної позиції на основі синтезу морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовленості (В. Сластьонін); б) регіональної соціально-педагогічної освіти (Н. Клименко); в) "концепція соціалізації", що розглядає професійну підготовку соціальних педагогів як процес набуття студентами вмінь ретрансляції дитині соціальних знань та формування соціальних вмінь, що сприяють соціалізації (Ю. Галагузова), г) "концепція соціодидактики",

згідно якої професійна освіта соціальних педагогів розглядається як їх підготовка до соціально-педагогічної підтримки, консультування, супроводу дитини (С. Расчетіна); д) "концепція соціального виховання", яка акцентує на важливості забезпечення створення сприятливих умов розвитку особистості та групи студентів-майбутніх соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки (Т. Щеліна).

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття у Російській Федерації до основних тенденцій розвитку професійної освіти соціальних педагогів віднесено: оформлення професійної підготовки та перепідготовки соціальних педагогів у спеціальний напрям освіти; інтеграцію соціально-педагогічної освіти у цілісну систему педагогічної освіти; надання професійній освіті соціальних педагогів цілісного, неперервного та поліструктурного характеру.

Актуальними проблемами професійної підготовки та перепідготовки соціальних педагогів і працівників у Росії є недостатня географічна поширеність такої підготовки (сьогодні вищу освіту за такою спеціальністю готують у 55 суб'єктах Російської Федерації з 89); спостерігається швидке "застарівання знань", набутих у процесі професійної перепідготовки внаслідок швидких суспільних змін; вимагають подальшого вдосконалення змістові та методичні засади практичної підготовки спеціаліста; доцільним вважається отримання додаткової кваліфікації у соціально-педагогічній сфері залежно від особливостей професійної діяльності (організатор соціального захисту населення, спеціаліст з соціальної роботи з людьми похилого віку тощо).

У російській післядипломній освіті психологів особлива увага приділяється умовам подолання зовнішніх обмежувачів розвитку професійної компетентності психологів, до яких учені відносять: деструктивне оточення та негативний вплив на особистість; відсутність професійних контактів, професійного прийняття; авторитарний контекст діяльності фахівця; необхідність реалізації професійних ролей, які не

відповідають індивідуальним особливостям та здібностям. Так, післядипломна освіта в цілому та психологів зокрема, на думку багатьох російських науковців (М. Батурін, Л. Траїліна та ін.), повинна забезпечити життєдіяльність фахівців не у просторі цих обмежувачів, а у площині самореалізації себе як самодостатньої та унікальної особистості. Для цього в процесі підвищення кваліфікації практичних психологів мають бути актуалізовані такі психологічні механізми, як внутрішній діалог – реалізація діалогічної внутрішньої позиції та перетворювальні допінг-стратегії захисної поведінки, що забезпечується варіативними тренінговими програмами, семінарами-практикумами, ігровим моделюванням та ін.

Специфіка діяльності фахівців гуманітарного профілю зумовлена спрямованістю на залучення молодого покоління до загальнолюдської та національної культури, засвоєння знань та вмінь, навичок життя в соціумі, знаходження в ньому свого місця та формування у вихованців активної життєвої позиції. Педагог, психолог та соціальний педагог мають бути особистостями, які користуються авторитетом в учнів та їх соціальному оточенні.

Для спеціалістів з вищою освітою за другою спеціальністю в університетах існують різні форми перепідготовки та підвищення кваліфікації за спеціальностями "Психологія", "Практична психологія" тощо. Це може бути повний курс другої вищої освіти відповідно до державних стандартів у скорочені терміни (3,5 років заочного навчання). Також для спеціалістів з вищою освітою в інститутах чи університетах організовують короткочасні курси перепідготовки та підвищення кваліфікації. Програми перепідготовки розробляються, затверджуються та реалізуються структурними підрозділами ВНЗ на основі встановлених вимог до змісту навчальних програм. Наприклад, спеціалісти з вищою педагогічною освітою можуть здобути додаткову кваліфікацію «педагог-психолог». Відомими та авторитетними установами, що займаються перепідготовкою психологів є Центр "Катарсис" (Москва), державне підприємство "Іматон" (Санкт-

Петербург), Інститут психотерапії та клінічної психології (Москва) та ін., що реалізують різні програми додаткової психологічної освіти в галузі практичної, клінічної психології, психотерапії, а також здійснюють перепідготовку психологів, педагогів-психологів, бакалаврів психології, студентів п'ятих курсів факультетів психології [193].

Професійна позиція спеціаліста розглядається як системне утворення психічних властивостей та якостей особистості, обумовлених професійною діяльністю. Тому в процесі перепідготовки спеціалістів, які мають різну освіту, соціальний статус, вік, особливої актуальності набуває вивчення складових, механізмів та умов становлення професійної позиції майбутніх психологів, що визначає орієнтації, місце та роль у процесі професійної діяльності, виражає самооцінку, рівень професійних домагань та вмотивованість діяльності. З метою забезпечення ефективності перепідготовки психологів велика увага у ВНЗ Російської Федерації приділяється усвідомленню студентом свого ставлення до психологічної діяльності та утвердження себе в різних ситуаціях професійної діяльності, що досягається завдяки її усвідомленню як особистісно значущої, проектуванню на основі усвідомленої професійної позиції.

Таким чином, перепідготовка фахівців гуманітарного профілю, зокрема в умовах другої вищої освіти в Російській Федерації, має досить індивідуалізоване спрямування, здійснюється у скорочені терміни за програмами, розробленими ВНЗ, що забезпечує ефективність реалізації концепції неперервної освіти як провідної у сучасному світі.

Аналіз особливостей професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю дозволив провести порівняльний аналіз між такою підготовкою в країнах Європи, США, Росії та Україною, який показав своєрідність системи другої вищої освіти в Україні та сприяв можливості прогнозування перспективи її розвитку в умовах реформування вищої освіти (див. табл. 2.3.)

Табл. 2.3.

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю у різних країнах

Країни	Зміст професійної підготовки	Форми, методи	Термін	Диплом
Австрія, Польща, Німеччина	Велика кількість дисциплін варіативної частини професійної підготовки	Лекції, групові дискусії, дистанційне навчання, самостійні навчальні майстерні, кейс-методи, виробнича практика	1,5–2 р. на рівні бакалавра іншої галузі	Бакалавр
Велика Британія, Франція	Великий обсяг дисциплін психолого-педагогічного циклу	Лекції, практичні, дистанційне навчання, науково-дослідні завдання, портфоліо	1,5 років 1200 год.	Магістр
США	Накопичувальна кредитна система, переважання дисциплін гуманітарного та природничо-наукового циклів, відсутність єдиних стандартів	Тренінги, дистанційне навчання, літні школи, різні види практик, презентації, конференції, клуб-діалог, недільна школа, група самопідтримки	1–1,5 років	Магістр
Росія	Сертифіковані програми ВНЗ	Лекції, практичні, тренінги, кейс-методи, практика, самостійна робота	500 год.	Спеціаліст
Україна	Дисциплін професійної та практичної підготовки	Лекції, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота, практика, вирішення професійно-орієнтованих завдань	2 роки	Спеціаліст (перепідготовка)

Висновки до розділу 2

Проведений аналіз основних напрямів професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах Європи свідчить про її широкий і різноплановий характер, що визначається наявністю різноманітних програм перепідготовки та підвищення кваліфікації. До впровадження Болонського процесу з 2009 року більшість університетів пропонували програми другої вищої освіти. На сучасному етапі така форма післядипломної освіти передбачає здобуття ступеня магістра за спорідненою або новою спеціальністю.

Зазначено про позитивний досвід Польщі, Австрії та Німеччині, де впроваджуються програми другої вищої освіти. На основі визначення другої вищої освіти як форми післядипломної, в ході якої відбувається професійна перепідготовка, висвітлено особливості післядипломної освіти вчителів, психологів та соціальних педагогів в європейських країнах.

Охарактеризовано сучасні світові тенденції в освіті дорослих, що слугують підґрунтям розвитку вітчизняної системи освіти: становлення досліджуваного феномена у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; спрямування державної політики на гарантування кожній дорослій людині права на освіту протягом життя; активне міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих; забезпечення неперервності освіти дорослих, поступальний розвиток неформальної освіти; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; соціальний захист населення; створення умов для навчання осіб "третього віку".

З'ясовано, що в Україні за останні десятиліття накопичено значний досвід теоретико-методологічного обґрунтування освіти дорослих, педагогічних технологій неперервної професійної освіти. Доведено про необхідність вдосконалення теоретико-методологічного забезпечення, створення законодавчо-правової бази, розвитку теорії і практики освіти дорослих. Доведено, що зазначене вимагає оптимізації системи вищої освіти

України в напрямі розширення спектру форм і методів навчання дорослих (дистанційна освіта, друга вища, екстернат тощо), перебудови навчального процесу відповідно до потреб ринку праці, створення на базі вищих навчальних закладів кафедр андрагогіки, науково-дослідних лабораторій з проблем освіти дорослих та впровадження системних наукових досліджень у визначеному напрямі.

До основних сучасних тенденцій професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах Європейського Союзу (Німеччині, Великій Британії, Польщі, Франції) віднесено: різноманітність програм професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації; активне запровадження у перепідготовці накопичувальної кредитно-модульної системи; посилення децентралізації фінансування післядипломної освіти; вдосконалення законодавчо-правової бази; активне використання дистанційного навчання; орієнтацію на підготовку студентів до науково-дослідної роботи, гнучке і варіативне навчання; фундаменталізацію навчання; професійну спрямованість змісту навчальних програм; переважання традиційних форм організації навчання (лекція, диспут, семінар); можливість послідовного та паралельного оволодіння декількома спеціальностями; активне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення практичної підготовки студентів та високого рівня інтеграції вищих навчальних закладів з виробничими об'єднаннями.

Узагальнення поглядів провідних учених США дозволяє стверджувати, що освіта дорослих у країні ґрунтується на поєднанні ідей: лібералізму щодо надання рівного доступу до освіти; гуманізму – в контексті ставлення до дорослої людини як активного суб'єкта навчального процесу; біхевіоризму, в межах якого досліджуються механізми змін та активності дорослої людини у процесі освіти; прогресивізму, що визначає життєвий досвід дорослої людини у процесі освіти основою навчання. З'ясовано, що сучасні моделі перепідготовки американських фахівців гуманітарного профілю ґрунтуються

на засадах децентралізації, свободи вибору форм підвищення кваліфікації, ринковому підході, матеріальному стимулюванні тощо.

Зазначено, що важливе місце в професійній перепідготовці фахівців займає дистанційне навчання, яке в США реалізується за відсутності спеціальних інститутів післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Цим напрямом керує Бюро підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та місцеві органи освіти, управління, общини. У той же час, ступінь бакалавра (гуманітарних та природничих наук) розглядається як закінчена вища освіта. Альтернативні програми педагогічної освіти в Америці передбачають навчання без відриву від виробництва, наприклад, національна програма "Вчити на благо Америки" (TFA, Teach for America), за якою випускник непедагогічного факультету після інтенсивного навчання протягом п'яти тижнів може працювати вчителем і паралельно у вечірньому чи заочному форматі прослуховувати декілька курсів психолого-педагогічного циклу.

Доведено, що врахування сучасних світових тенденцій у сфері освіти, зарубіжного досвіду щодо впровадження концепції неперервного навчання є важливим для розбудови національної системи освіти, зокрема і для другої вищої освіти гуманітарного профілю, відповідно до стратегічних напрямів освітньої політики України. Зазначене потребує раціонального поєднання форм, методів і засобів формальної, неформальної й інформальної освіти, реалізації принципів академічної мобільності та можливості безкоштовного отримання певних видів освітніх послуг, а також розробки новітніх методичних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

У розділі охарактеризовано процес професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти з позицій взаємодії викладачів та студентів на основні таких концептуальних підходів як андрагогічний та акмеологічний; висвітлено значущі соціально-психологічні особливості дорослих людей у навчальній діяльності; проаналізовано моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю українських та зарубіжних науковців; подано концепцію та авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; виділено відповідні критерії, показники та рівні готовності їх до фахової діяльності.

3.1. Акме-андрагогічні аспекти професійної підготовки фахівців у системі другої вищої освіти гуманітарного профілю.

Аналіз розвитку освіти дозволяє стверджувати, що ідея навчання людини протягом усього життя завжди була актуальною. Проте, тільки у другій половині XX століття, як стверджували багато вчених 60–70-х років XX століття, визріли необхідні соціально-економічні, едукологічні, наукові передумови для широкого практичного впровадження ідеї неперервної освіти.

Цей період визначався соціально-економічний розвитком багатьох держав, що вимагало від людини здобуття освіти, необхідної для суспільного виробництва. Зазначений процес не обмежувався віком людини, що передбачало можливість навчатися протягом всього життя.

У сучасній соціально-економічній ситуації проблема освіти дорослих набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що кон'юнктура ринку

детермінує необхідність неперервного навчання фахівця впродовж усього його кар'єрного зростання.

У світовій науці за останні десятиліття відбулися якісні зміни у тлумаченні освіти дорослих. У програмі ЮНЕСКО "Освіта та навчання у XXI столітті" зазначено, що потенціал освіти дорослих має велике значення як засіб трансформації усіх сфер суспільства, а освіта дорослих визначається центральною складовою демократичного функціонування сучасного суспільства, розглядається як необхідна умова розвитку особистості з метою адаптації її до сучасних соціальних перетворень.

Значущість освіти дорослих у сучасному світі обумовлена низкою факторів, а саме: вимогами до професійної компетенції фахівців, у межах якої освіта дорослих визначається умовою їх конкурентоспроможності; розширенням сфери самореалізації людини; міграційними процесами, які актуалізували питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища; зростанням "захисної" ролі освіти дорослих у суспільстві соціальних трансформацій, які викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривоги, соціальної незахищеності тощо [13].

Освіта дорослих сприяла появі нової науки андрагогіки, яка слугує теоретичним підґрунтям навчання дорослих. Саме андрагогіка як наука про освіту дорослих сприяє швидкій адаптації до сучасних суспільних викликів, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, її професійному зростанню в процесі підвищення кваліфікації, забезпечує різні шляхи самовдосконалення та самоосвіти фахівця, упровадження принципів особистісно-орієнтованої освіти.

Андрагогіка (від грец. Άνδρός – доросла людина і άγφνη – керівництво, виховання) – педагогіка дорослих, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих [432; с. 25-26]. Одним із перших ідею щодо необхідності навчання протягом життя висунув чеський педагог Я. А. Коменський [13]. Теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих охоплює галузь педагогічної науки андрагогіки (від

грец. *άνήρ* (*άνδρος*) – доросла людина і *αγωγή* – вести). Уперше цей термін застосував німецький історик епохи Просвітництва А. Капп (1833 р.).

Андрагогіка – це теорія навчання і виховання молоді у процесі зростання, а також різних категорій дорослих людей. За визначенням відомого вченого – андрагога Л. Туроса, це наука про навчання, самонавчання, виховання, самовиховання дорослих, яка свої теоретичні узагальнення і нормативні положення будує на двох джерелах знання: на доробку гуманістичних і соціальних наук, а також на власних дослідженнях дорослих в освітніх ситуація [594, с. 124].

Наприкінці 20-х років ХХ століття на зміну концепціям недоцільності освіти дорослих, які були поширені ще на початку століття, з'явилися ідеї щодо необхідності такої освіти, висунуті американськими вченими Дж. Дьюї та Е. Ліндеманом. Вони дали можливість сформулювати філософські основи навчання дорослих, спираючись на досвід людини та її спрямування на досягнення практичних цілей. Саме на такому підґрунті визріла сучасна андрагогічна концепція, яка надалі розвивається під впливом певних течій прогресивної філософії та психології, пов'язаних з усвідомленням унікальності індивіда та його головної ролі в розвитку суспільства і власної особистості.

Системні дослідження андрагогіки за кордоном розпочалися в другій половині ХХ століття, коли значно розширилася сфера формальної і неформальної освіти дорослих, що потребувала спеціальних досліджень щодо підвищення ефективності навчального процесу, осмислення традиційної педагогічної проблематики у світлі ідей безперервної освіти.

Подальшого розвитку андрагогічна ідея набула у працях П. Джарвіса, Д. Колба, М. Ноулза, Ф. Пеггелера, Л. Туроса, К. Фопеля та ін. [512; 589; 590; 591; 592; 595]. Початок формування теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки було покладено 50–80-х років ХХ століття. Так, наприкінці 50-х років ХХ століття в Угорщині, Канаді, Нідерландах та

Югославії було створено факультети андрагогіки, відкрито кафедри та затверджено програми підготовки бакалаврів з андрагогіки.

Значний внесок у розробку науково-методологічних засад андрагогіки мали роботи видатного американського андрагога, теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза, який визначив її як мистецтво та науку про допомогу дорослим у навчанні. М. Ноулз підкреслював, що для дорослої людини важливим є відчуття безпосередньої участі в будь-якому рішенні стосовно неї. З огляду на це, освітній процес необхідно здійснювати з урахуванням індивідуальних особливостей і запитів дорослих студентів [590; 591].

Зазначимо, що далеко не кожний фахівець усвідомлює свої реальні освітні потреби. Готовність і здатність до саморозвитку та самоорганізації у процесі навчання варто актуалізувати шляхом використання ефективних технологій навчання, залучення фахівців до визначення шляхів власного кар'єрного зростання, до оцінювання розриву наявного і бажаного освітнього рівня та найбільш ефективних способів його досягнення.

У наступні роки XX століття з'явилося багато наукових робіт, присвячених створенню програм та навчальних матеріалів для навчання дорослих; індивідуалізації навчання дорослих; особливостям діяльності дорослих учнів; дидактичним та методичним принципам навчання дорослих [88; 258; 259; 585; 589; 590; 591].

На основі багаторічних досліджень Л. Турос обґрунтовує думку, що становлення та функціонування андрагогіки як складової загальної педагогіки і філософії виховання тісно пов'язано з розвитком гуманітарних наук (філософська антропологія, психологія дорослої людини, етика, соціологія культури і виховання, історія освіти і педагогічної думки [595, с. 391].

На сучасному етапі андрагогіка посідає важливе місце в системі наук про людину, вона спрямована на всебічне розуміння можливості перенавчання дорослої людини, її здатності до ефективного функціонування

в усіх соціальних ролях, зокрема: в ролі людини, яка вдосконалює, розвиває свою індивідуальність, як члена родини, споживача, члена суспільства, громадянина, працівника тощо [595, с. 391-392].

Міждисциплінарний історико-філософський аналіз освіти дорослих здійснює італійський учений Дуцціо Деметріо (Duccio Demetrio), який всебічно аналізує її методологічні та технологічні аспекти, розглядаючи їх через призму дидактично-трансмісійних, ауторефлексійних, віртуальних і практичних технологій. Освіта дорослих досліджується ним у теорії навчання, особлива увага приділяється поняттю "дорослості". Привертає увагу також висвітлення різних аспектів цього феномена у міфах, символах і релігіях на різних історичних етапах. Нетрадиційним і водночас оригінальним є запропонований дослідницький підхід до аналізу освіти дорослих в історії людської думки [581, с. 133-236]. Поєднання історико-філософського, культурологічного, дидактичного аналізу з актуальними і гострими проблемами сучасної освіти дорослих свідчить про тривалі пошуки їх вирішення в складних умовах інформаційно-технологічного розвитку на початку XXI століття.

Проблеми андрагогіки розглядаються у працях російських учених С. Вершловського, М. Громкової, С. Змейова, Ю. Калиновського та ін. [20; 105; 167; 168; 187]. Так, С. Вершловський розглядає андрагогіку як науку, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, закладає теоретичні й методичні основи діяльності дорослої людини та допомагає їй набутти загальних і професійних знань, засвоїти досягнення культури і сформувати або переглянути життєві принципи. Учений виділив етапи становлення андрагогіки як науки: пошуковий, рефлексивний та структурний [20, с. 54].

С. Змейов об'єктом андрагогіки визначив процес навчання дорослих [170]. Запропонована М. Громковою андрагогічна концепція освіти виходить із загального методологічного положення, що доросла людина є суб'єктом освітніх процесів. Її позиція у взаємодії є активною, спрямованою не тільки на формування професіоналізму, але й на гармонічні відносини навколишнім

світом [105]. Н. Скрябіна характеризує андрагогіку як науково-практичну галузь, яка досліджує освітню діяльність дорослого як суб'єкта освітнього процесу, що забезпечує його професійний та особистісний розвиток [464].

Ю. Калиновський аналізує андрагогіку як дисципліну, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного і відповідального мислення, що спрямовує людину до вершини професійної майстерності [186, с. 96]. У вітчизняних дослідженнях проблеми андрагогіки знаходять своє відображення в публікаціях І. Зязюна (андрагогіка: особистісний і професійний онтогенез) [174], В. Олійника (інноваційні підходи до навчання в системі післядипломної освіти) [367], О. Пехоти (акмеологічний підхід до проблеми андрагогіки), Н. Протасової (технології навчання дорослої людини), С. Сисоевої (освіта дорослих: технологічний підхід) [459], В. Пуцова (проблеми навчання дорослої людини) та ін. [427].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики головним завданням андрагогіки є формування у дорослих суб'єктів актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмежений термін часу (що дуже важливо для цієї категорії людей).

В основу нашої концепції дослідження покладено такі андрагогічні *принципи*, як гуманістична спрямованість, особистісна орієнтація, інтеграція з іншими психолого-педагогічними науками, результативність, послідовності в освіті, забезпечення неперервності розвитку особистості протягом усього життя з урахуванням попередньої освіти та професійного досвіду людини, диференціація та індивідуалізація освітніх програм, варіативність процесу навчання.

Гуманістична спрямованість освіти дорослих полягає у наданні можливості людині засобами освіти досягти певного рівня й якості професійних змін, а також дозволяє запроваджувати оптимальні й ефективні форми та методи навчання з урахуванням вікових особливостей дорослої людини.

Особистісна орієнтація андрагогіки визначається тим, що ця наука спрямована на задоволення екзистенціальних потреб дорослої людини, що сприяє розвитку особистості на індивідуальному і професійному рівнях, вирішенню актуальних вікових потреб.

Інтегративний характер андрагогіки полягає у застосуванні знань з психології, педагогіки, акмеології, аксіології, що спрямовує на розвиток дорослого у напрямі його творчої самореалізації.

Результативність передбачає обов'язковість задоволення потреб людини у підвищенні її життєвого рівня шляхом отримання певних освітніх послуг.

Андрагогічні принципи освіти фахівців відрізняються від педагогічних і складають теоретичне підґрунтя технології навчання та освіти дорослих. В андрагогічному контексті завданнями неперервної освіти є не лише навчання дорослих, а й визначення оптимальних умов реалізації цього процесу, закономірностей педагогічного управління сприйняттям ними інформації, особливостей психічного та інтелектуального розвитку людини в різні періоди життя і потенціальних можливостей розвитку дорослої особистості.

Наукові засади розвитку системи другої та наступної вищої освіти визначаються врахуванням вікових і психологічних особливостей дорослої людини, її мотивації, індивідуально орієнтованого стилю навчання, специфіки організації, що передбачає використання оптимальних методів і функцій управління навчально-пізнавальною діяльністю.

До ряду актуальних проблем андрагогіки, що стосуються професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, можна віднести осмислення ролі і місця другої вищої освіти в житті дорослої людини; розробку характеристики і систематизацію понятійного апарату, відбір змісту освіти і форм навчання дорослих у системі другої вищої освіти; сприяння у становленні активної позиції дорослого у процесі професійної підготовки в умовах другої вищої освіти; реалізацію принципів диференціації й індивідуалізації навчання відповідно до соціальних і особистісних потреб

дорослих; створення соціально-економічних передумов для здобуття другої вищої освіти осіб, які за станом здоров'я або іншими причинами не можуть працювати за раніше набутою спеціальністю; вивчення досвіду зарубіжних країн щодо професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю та визначення можливості його впровадження в Україні; розробку нової парадигми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у суспільстві динамічних соціальних змін.

Варто зазначити, що інтерес до проблем професійної підготовки вчителя, його особистісних якостей, формування вершин професіоналізму існував з моменту виникнення педагогічної науки й знайшов відображення в класичній зарубіжній педагогіці (Я. Коменський, Д. Дідро, А. Дістервег, І. Песталоцці, Г. Фребель та ін.). Проблема вчителя широко представлена в педагогічній спадщині українських (Я. Мудрий, П. Могила, Т. Шевченко, О. Духнович, М. Пирогов, М. Корф, М. Драгоманов, Л. Українка, Б. Грінченко, Х. Алчевська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) прогресивних мислителів і педагогів минулого. Порівняльний аналіз їхніх поглядів засвідчив, що видатні вчені в усі часи були одностайні в тому, що школа потребує учителя-професіонала, майстра педагогічної праці. Педагогічну освіту вони орієнтували на формування професійної досконалості, формування гуманних особистісних якостей, потреби до самовдосконалення тощо. Тому необхідно розглянути значення акмеології у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю.

Значний внесок у становлення акмеології як самостійного наукового напрямку зробили російські дослідники. Термін „акмеологія” ввів у науковий обіг у 1928 р. відомий психолог М. Рибніков, теоретичні засади цієї наукової дисципліни обґрунтували Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн [7; 246; 247].

У дослідженнях О. Анісімова, В. Зазикіна, А. Деркача, Г. Михайлова, Г. Семенова встановлено, що акмеологія вирішує кілька напрямів проблем: наукове висвітлення феноменології акме, розробка її теоретико-

методологічних засад; вивчення загальних і часткових закономірностей досягнення акме; виявлення умов і чинників, які сприяють або перешкоджають руху до акме й досягненню вершин у розвитку; розробка власне акмеологічних методів дослідження, що забезпечують розвиток особистості; розробка акмеологічних моделей професіоналізму й професіонала для різних видів професійної діяльності; створення власне акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості й професіоналізму; проведення конкретних прикладних акмеологічних досліджень [345, с. 118].

Загальні та спеціальні принципи, які є основними для акмеології, розроблені в роботах Б. Ананьєва, К. Альбуханової-Славської, Л. Анциферової, Н. Кузьміної, Б. Ломова, В. Мерліна, А. Брушлінського, К. Платонова, С. Рубінштейна (комплексність, системність, суб'єктність, психологічний детермінізм, розвиток, активність, інваріантність, духовно-моральний принцип, принцип гуманізму та ін.) [54].

Акме – древньогрецьке слово, що означає „вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора”. У психологічній науці термін „акме” означає „соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан особистості, який характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найбільш високих показників у діяльності, творчості” [7, с. 14-15].

Цей стан пов'язаний з віковим проміжком життя людини (приблизно від 30 до 50 років). У деяких випадках, особливо коли йдеться про представників творчих професій, цей віковий період, може тривати довше.

Таким чином, вершина зрілості (акме) – це багатовимірний стан людини, який охоплює тривалий етап її життя і засвідчує міру її реалізації як громадянина і фахівця в певній галузі діяльності. Щоб зрозуміти людину в цілому як виконавця різних соціальних ролей, осмислити всю складність взаємозалежностей між ними, необхідно створити єдину систему вивчення особистості на етапі зрілості різними науками. Цю функцію виконує сучасна акмеологія – наука про феноменологію, закономірності й механізми розвитку

людини на рівні зрілості та, особливо, при досягненні найбільш високого рівня цього розвитку, що виникла на межі природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін.

Акмеологію цікавить передусім те, в якому віці люди різних професій досягають періоду розквіту і як довго перебувають на цьому рівні. Зазначимо, що головною акмеологічною проблемою є характеристика духовного стану особистості, який може трансформувати будь-який життєвий період у період розквіту.

Окрім того, акмеологія займається з'ясуванням характеристик, сформованих у людини протягом попередніх вікових періодів, аби вона в усіх відношеннях змогла успішно виявити себе на рівні зрілості.

З акмеологічного погляду професійна зрілість – масштабна категорія, яка передбачає розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, гармонізації поведінки й відносин у контексті суспільних норм. Зріла особистість вирізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, а не лише високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією.

Саме тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, зокрема її вершина – акме – розглядається як багатомірна характеристика стану дорослої людини, яка дозволяє визначити закономірності розвитку людини як *індивіда* (складного живого організму), *особистості* (ядром якої є ставлення людини до різних сторін дійсності) і *суб'єкта діяльності* (перш за все, як професіонала), спроможного досягти в професійному розвитку найбільш високого рівня. Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури, ми визначаємо акмеологічний підхід як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й реалізації теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості.

Здійснення порівняльного аналізу потребує врахування сутнісних характеристик акмеологічного підходу, що передбачає використання методологічних засад акмеології для побудови системи професійної підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. Зазначене вимагає застосування в практичній підготовці акмеологічних моделей, технологій і методів, орієнтації теоретичної й практичної підготовки студентів на продуктивні моделі професійної діяльності, досягнення акмевершин.

Отже, в основі акмеології лежить психологія розвитку дорослої людини, яка залежить від того, як особистість формує, усвідомлює й реалізує свої потреби, здібності та інтереси, якої мети прагне і яким чином її досягає [136, с. 87].

До базових понять і категорій акмеології відносимо, зокрема, акмеологічні умови й акмеологічні чинники. Під акмеологічними умовами розуміють значущі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня прогресивного розвитку зрілої особистості й особливо її професіоналізму.

Акмеологічні чинники мають характер рушійних сил і є головними детермінантами цього процесу. Найважливішими чинниками є прагнення до самореалізації, високі особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення,

А. Деркач та В. Зазикін вважають, що розвиток саме педагогічної акмеології став значним імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних наук [118]. Акмеологічні знання допомагають людям в особистісній і професійній самореалізації в професійних і життєвих досягненнях. Прикладне значення цієї науки полягає у визначенні конкретних шляхів, які забезпечують найбільш повне розкриття потенційних можливостей, задатків кожної особистості з урахуванням її персональних інтересів і життєвих цілей. Ця проблема знайшла розвиток у працях Б. Ананьєва, який у 1968 р. в монографії "Людина як предмет пізнання"

виділив акмеологію як особливу галузь знань у системі наук про людину [16, с. 54].

Варто враховувати, що значне місце в житті дорослої людини займає професійна діяльність, у контексті якої життєва позиція визначається залежно від обраного людиною унікального індивідуального способу вираження свого „я” (самовираження).

У професійній діяльності особистість постійно знаходиться у стані розвитку, що відбувається не тільки на рівні вдосконалення способів і алгоритмів вирішення професійних завдань, але й передбачає набуття нових знань, розширення світогляду, розвитку складних загальних та специфічних можливостей, зміцнення професійно значущих якостей, що в результаті зумовлює зміни в системі потреб і цінностей особистості на якісно новому рівні та дозволяє досягнути найвищих рівнів у розвитку особистості.

Таким чином, дослідження психологічних засад андрагогіки безпосередньо пов'язане з вирішенням проблем психології дорослого віку, а на їх основі – акмеології, яка пояснює можливості зростання людини в пору розквіту її творчих сил, визначає міру особистісного потенціалу в різні періоди життєвого циклу.

Основним видом діяльності дорослої людини є праця, провідний вид діяльності, що зумовлює розвиток особистості. Під впливом праці відбувається формування життєвої позиції, ціннісних орієнтацій людини, визначення планів на майбутнє. Проте вплив праці посилюється пропорційно підвищенню якості освітнього рівня. Тому професійна й освітня (самоосвітня) діяльність дорослої людини є нерозривними і мають розглядатися комплексно. Лише за таких умов людина, фахівець може досягти найвищих показників (акме) в особистісному розвитку, професійній компетентності, найбільш повно реалізувати власний творчий потенціал.

Основними параметрами, що характеризують людину як суб'єкта навчальної діяльності, є сприймання навчального матеріалу (змісту, методів подання, особливості засвоєння знань і формування вмінь). Схильність до

навчання формується у процесі викладання й учіння. Доросла людина є безперечно активним суб'єктом навчальної діяльності, викликаній усвідомленими мотивами й цілями. Саме тому одним із шляхів неперервної освіти дорослих є самоосвіта у зрілому віці.

Освіта дорослих залежить від багатьох чинників, а саме: від досягнутого освітнього рівня, ступеня оволодіння професією і професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної підготовки тощо. Спеціальна (професійно орієнтована) підготовка спрямована на вирішення прикладних завдань підвищення продуктивності праці, а загальна освіта дорослих, яка є досягненням цивілізованого суспільства, спрямована на формування гармонійно розвиненої, духовно багаті особистості.

Переходячи до розгляду акмеологічного підходу, слід навести точку зору М. Громкової стосовно того, що андрагогіка, у певному сенсі, є базисом акмеології, завдяки якому вибудовується пояснення різних рівнів розвитку дорослої людини та «акме» різних сфер її діяльності [105, с. 21].

Організація навчання дорослих на науковій основі базується на знаннях про особливості розумової діяльності людини в різні вікові періоди. Акмеологія обґрунтовує *психологічні закономірності* навчання на етапі зрілості (відбір організаційних форм, методів і прийомів навчання, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими) і його *психологічні умови* (мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності суб'єкта праці, організація професійного середовища, умови виховання й навчання, доступ до культурних цінностей, стан суспільства тощо).

Об'єднуючим методологічним елементом андрагогіки та акмеології є категорія дорослого суб'єкта, яка розкриває сенсожиттєві якості особистості: ініціативу й акмеологічні резерви. Ефективність професійної та особистісної самореалізації, самовдосконалення людини залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися і вдосконалюватися під дією різних обставин,

сформоване ціннісне ставлення до власної професії спрямовує людину до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, процесу формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення.

На основі наукових ідей О. Бодальова, О. Деркача, В. Зазикіна, Н. Кузьміної та інших дослідників щодо проблем акмеології, українським ученим О. Дубасенюк було розроблено акмеологічну концепцію професійного розвитку педагога, що розглядається у змістовій та структурно-процесуальній площини. Змістова площина характеризує контекст загального розширення суб'єктного простору особистості щодо професійного та етичного збагачення. Відповідно з методологічного принципу суб'єктності в акмеології її ознаками є "певні параметри активності" людини:

- активне орієнтування (у новій ситуації чи матеріалі);
- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху;
- ініціативність, активне цілепокладання, планування та передбачення;
- інтенсивна включеність у діяльність;
- прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- усвідомлення суперечностей свого розвитку та їх усунення з метою забезпечення балансу та гармонії;
- постійна орієнтація особистості на саморозвиток та самооновлення;
- прагнення до самореалізації та творчості;
- інтеграція свого професійного шляху, структурування та впорядкування свого професійного досвіду та досвіду інших.

Ці суб'єктні параметри можна враховувати при формуванні концепції професійного розвитку вчителя, соціального педагога та психолога.

Процесуальний розвиток суб'єкта професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю до рівня професіонала слід розглядати на основі

системного підходу, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості і діяльності, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації.

У межах нашого дослідження будемо враховувати, що акмеологія досліджує людину як цілісного суб'єкта навчально-пізнавальної, творчої та професійної діяльності та розглядає "зрілість людини" як здатність до самовдосконалення завдяки освіті та самоосвіті [412, с. 11 – 40], що зумовлює розгляд акмеологічних технологій як сукупності засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісного розвитку, професіоналізму.

Акмеологічні технології характеризуються індивідуальною спрямованістю та використовуються для забезпечення особистісно-професійного розвитку конкретної особи. Націленість на акме передбачає інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні, вдосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. До провідних ознак та інструментів інтерактивної взаємодії віднесемо: полілог, діалог, миследіяльність, сенсотворчість, міжсуб'єктні відносини, свободу вибору, ситуацію успіху, позитивність й оптимістичність оцінювання, рефлексія. До базових акмеологічних технологій професійної педагогічної підготовки студентів належать: технологія контекстного навчання, технології відкритих систем інтенсивного навчання або інтенсивні освітні технології та інші.

Таким чином, акмеологічні технології є засобом практичного й творчого досягнення поставлених цілей на рівні мистецтва, майстерності, їх використання створює умови для всебічного прояву й відтворення сутнісних сил педагога як суб'єкта професійної діяльності. Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого "акмеологічного середовища" – середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, до творчості, до успіху

й рефлексії. Акмеологічні технології передбачають використання методів і засобів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів. Головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив на особистість, який здійснюється завдяки спеціальним тренінгам, рольовим та діловим іграм, індивідуальній роботі із саморозвитку, акмеологічним консультуванням тощо.

До акмеологічних технологій належать гуманітарні технології, оскільки вони забезпечують самореалізацію особистості на рівні життєвого та професійного акме. Уперше поняття "гуманітарні технології" було введено В. Зінченко та В. Шепелем, які розглядали їх в якості практичного використання систематизованого гуманітарного знання з метою забезпечення впливу на особистість у напрямі її вдосконалення. О. Деркач та А. Гусева гуманітарні технології тлумачать як інноваційний ресурс пізнання та самопізнання людини [119].

Варто зазначити, що гуманітарні технології побудовані на таких принципах: варіативності, гнучкості та інтеграції. Принцип варіативності враховує динаміку, адаптивність гуманітарних технологій у змінних нестандартних ситуаціях. Принцип гнучкості передбачає саморегуляцію та самокорекцію суб'єктів гуманітарних технологій. Принцип інтеграції означає взаємозамінність елементів різних типів і видів гуманітарних технологій.

Таким чином, система другої вищої гуманітарної освіти розглядається як підсистема неперервної освіти, яка має свої завдання, зміст, форми та методи. Її розвиток зумовлюється сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях. Взаємозв'язок системи другої вищої гуманітарної освіти із соціальним середовищем має відкритий характер, можливість інтеграції у світові освітні процеси. Процес професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти базується на методологічних засадах андрагогіки, акмеології, що дає можливість побудувати навчальний процес у вищій школі відповідно до індивідуальних запитів дорослого студента з вищою освітою.

Дорослий студент у процесі навчання порівняно з іншими займає більш суб'єктну позицію у відносинах "студент-викладач", що сприяє більш активній взаємодії між ними та, значною мірою, зумовлює появу нових цілей, методів та засобів навчання. Також самоорганізацію можна також тлумачити як процес особистісного зростання особистості.

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти набуває ефективності, якщо:

- викладачі враховують першу вищу освіту студентів, їх мотивацію щодо продовження навчання, сприйняття умов, що спричинили здобуття другої вищої освіти (кризова чи нової життєвої перспективи), життєвий та професійний досвід дорослого студента;
- навчальний процес організовано відповідно до основних психолого-фізіологічних особливостей дорослих людей та базується на андрагогічних принципах навчання;
- застосовується андрагогічна технологія навчання, спрямована на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів (наприклад, потреба невідкладного застосування набутих знань та вмінь у професійній діяльності), на їх саморозвиток і самовдосконалення.

Розвиток ідей андрагогіки у вітчизняній і світовій науці дозволили виявити характеристики навчальної діяльності дорослих, які слід урахувати у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти:

- а) суб'єктна позиція дорослої людини у процесі навчання;
- б) прагнення до самореалізації;
- в) використання у навчальному процесі власного життєвого (побутового, соціального, фахового) досвіду;
- г) потреба у невідкладному застосуванні набутих у навчальному процесі знань та вмінь для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної цілі;

д) детермінованість навчальної діяльності дорослих часовими, просторовими, побутовими, фаховими, соціальними чинниками, які або обмежують, або – сприяють процесу навчання.

Розгляд професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у ході здобуття другої вищої освіти з позицій акмеологічного підходу дозволяє стверджувати про важливість самореалізації дорослих у цьому процесі.

Таким чином, за допомогою андрагогічного та акмеологічного підходів було деталізовано концепцію професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та визначено умови її ефективності в контексті взаємодії викладача та дорослого студента. Зазначене вимагає розробки моделі такої підготовки та відповідної андрагогічної технології.

3.2. Соціально-психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання та професійні вимоги до викладача системи другої вищої освіти

Соціально-економічні перетворення в Україні кінця XX початку XXI століття спричинили необхідність постійного підвищення професійної кваліфікації населення, активізували потребу не лише формування нових умінь та навичок, а й здобуття нового фаху шляхом перепідготовки та перенавчання, зміни спектру діяльності. Порушена проблема, безперечно, вимагає врахування психологічних особливостей, що об'єктивно пояснюють реальний психологічний стан людей та окреслюють потенціал індивідуальних можливостей особистості.

Провідною концепцією у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти є концепція неперервної освіти – навчання впродовж свідомого життя людини, що передбачає набуття людиною необхідних знань, умінь та особистісних якостей протягом життя внаслідок виникнення суспільного запиту та індивідуальної потреби в них.

Необхідність неперервного навчання дорослих, зокрема і здобуття другої вищої освіти, викликана протиріччями між досить стрімким суспільним розвитком, що супроводжується динамічною зміною інформаційного простору, та невідповідністю набутих знань, умінь та навичок дорослих сучасним вимогам професійної діяльності в умовах ринкової економіки. Сьогодні науковий контекст вимагає обґрунтування систем нових соціально-психологічних і психологічних засобів, які забезпечували б успішну реалізацію суспільної потреби в повторному професійному самовизначенні. Дефіцит наукових досліджень, очевидно, є наслідком тих підходів, що донедавна домінували в психологічній галузі, зокрема у сфері цілісного розгляду динаміки психіки.

Андрагогічний підхід до навчання дорослої людини в системі другої вищої освіти ґрунтується на врахуванні викладачами вікових особливостей дорослих, їх освітніх потреб та життєвого досвіду. Основними особливостями навчання дорослих є потреба в обґрунтуванні важливості (сенсі) навчання, його усвідомленій необхідності, у самостійності, практичній спрямованості як можливості невідкладного використання набутих знань та вмінь у власній професійній діяльності; застосування у навчальній діяльності життєвого досвіду; її детермінація часовими, просторовими, побутовими, професійними та соціальними чинниками, що сприяють навчальному процесу чи обмежують його. Практичний досвід засвідчує, що доросла аудиторія досить уважно ставиться до необхідності вивчення певної дисципліни, розділу, теми, демонструє розуміння важливості засвоєння певного матеріалу.

До основних утруднень у навчанні дорослих можна віднести поступову втрату з віком здатності до навчання, брак коштів, вільного часу тощо. У той же час, дорослі є більш мотивованими до навчання, оскільки мають чітко окреслені цілі навчальної діяльності та життєвий досвід. Так, багато дорослих відчують невпевненість у ситуації навчання тому, що остерігаються зниження свого звичайного соціального статусу, якщо не

зможуть виявити достатньо високий рівень знань. Так, студенти знаходяться у подвійній позиції, з одного боку, – у системі стосунків "викладач-студент", а з іншого – "колега-колега". У такій ситуації дорослий студент прагне до партнерських стосунків з викладачем та цінує поважне ставлення до свого практичного досвіду.

У процесі навчання дорослих оцінка як факт відображення засвоєного матеріалу відіграє менш важливе значення. Проте, саме дорослі демонструють певний дискомфорт в ситуації отримання низької оцінки, яку вони розглядають в якості своєї компетентності. Зазначене вимагає особливо толерантного ставлення до дорослих студентів, що передбачає інформування про успіхи, створення ситуації успіху, стимулювання навчальної діяльності.

У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін.) обґрунтована провідна роль особистості у процесі власної освіти, закономірності зростання освітніх потреб людини та врахування трансформації вікових та індивідуальних особливостей. Учені доводять, що сьогодні домінантними у діяльності вчителя, викладача є духовні чинники. Останні спонукають особистість до постійного, систематичного, творчого пізнання і самопізнання, пошуку нових форм і засобів реалізації цього процесу [305; 439].

Результатом такого розуміння стала концепція *рефлексивного підходу* до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на Заході. Відмінність її від інших підходів ґрунтується на усвідомленні, що розвиток творчих здібностей педагога має здійснюватися шляхом активної взаємодії й інтеграції досягнень психолого-педагогічної науки та досвіду професійної діяльності. Можливості навчання кожної конкретної людини, природно, залежать від енерговитратності праці, яку виконує вона на роботі, обсягу обов'язків у родині, побуті, наявності часу для навчання, доступність навчальних закладів доступні їй (територіально, за термінами, формами навчання тощо). Однак, головні труднощі дорослої людини часто носять суто психологічний характер. Так, аналізуючи основні потреби особистості, А. Маслоу відзначав,

що потреба в знаннях супроводжується страхом перед процесом їх здобуття, тривогою, потребою в безпеці й впевненості. У процесі навчання, вважає психолог, відбувається діалектична взаємодія прагнення вперед і руху назад, що одночасно є битвою між страхом і мужністю [593, с. 67].

Якщо набуті знання є результатом засвоєння змісту певної наукової галузі або досвіду інших людей, то суб'єктивні включають в себе індивідуально пережиті і не завжди усвідомлювані моменти реальної професійної діяльності. У дійсності ці два види знань не існують ізольовано. Проте, в сукупності вони становлять систему, так званих, "концептуальних схем" або "професійних конструктів", які визначають усвідомлену або неусвідомлену готовність дорослого студента до конкретних дій у неперервному процесі рефлексії, тобто комплексній здатності мислення до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності.

Рефлексія мислення дозволяє особистості вносити корективи в навчальну діяльність, аналізувати способи і результати своїх дій, встановлювати межі своєї діяльності, виробляти критичне ставлення до неї, що забезпечує ефективність пізнання.

Зазначимо, що такий підхід є принципово відмінним від біхевіористської традиції, згідно з якою маніпулятивний контроль зовнішніх стосовно суб'єкта навчання чинників виступає у вигляді обов'язкових умов, необхідних для продукування відповідної поведінки в навчальній діяльності у процесі здобуття другої вищої освіти [71].

З метою забезпечення ефективності навчання дорослих в умовах другої вищої освіти викладачі, насамперед, мають враховувати психологічні особливості дорослого. Так, розвиток пізнавальних процесів у такої людини триває впродовж усього періоду зрілості і, навіть, старіння.

Згідно вікової періодизації дорослої людини виділяють юність (від 17 до 20 років); молодість (від 20 до 30 років); зрілість (від 30 до 60 – 70 років); пізню зрілість (старість) – після 70 років. Зрілість є більш тривалим періодом

онтогенезу людини, що характеризується інтенсивним розвитком духовних, інтелектуальних та фізичних здібностей людини.

Психологами доведено, що різні види пам'яті дорослих функціонують неоднаково. Так, словесно-логічна та образна пам'ять не змінюються впродовж усього періоду зрілості. Однак, запам'ятовування слів помітно знижується в 33 роки, а після 40–45 значно погіршується. Механічна пам'ять знижується в 36 років, а потім нерівномірно погіршується до 50 років. Довільне запам'ятовування словесного матеріалу поступово згасає, а з 50 років набуває незмінної стабільності з незначними коливаннями. У процесі навчання дорослих необхідно враховувати, що після 30 років відбувається зниження здатності накопичення інформації в пам'яті, проте, перетворення інформації завдяки процесу мислення залишається на високому рівні [203; 204].

Молодість (24-30 років) – початковий період зрілості, який відзначається пошуками власного "Я", формуванням індивідуальності, розв'язанням завдань спеціалізації в обраній професії, набуттям майстерності. Однак, у цей період можлива і свідома зміна професії, якщо попередній вибір не виправдав себе. У ситуації переходу до розквіту (близько 30 років), на думку деяких психологів, можлива криза в житті людини. Втрачаються певні сенси життєдіяльності, оскільки перехід до періоду розквіту, "золотого віку" людини вимагає глибокого самоаналізу, до якого не всі молоді люди є здатними. Цим, певним чином, пояснюється те, що, згідно досліджень Н. Кузьміної, професіоналами високого класу стають приблизно 5% тих, хто зайнятий у тому чи іншому виді професійної діяльності. У решти через незначні успіхи знижується прагнення до самореалізації у професійних і життєвих досягненнях, що, певним чином, впливає на здатність до самореалізації, а також на духовне та фізичне здоров'я людини.

Психологічні проблеми неперервної освіти дорослих у науковому просторі СРСР почали активно розроблятися в 60-х роках XX століття у

період активізації діяльності вечірніх загальноосвітніх шкіл. Предметом наукових досліджень стали психологічні функції дорослих людей та оптимальні умови їх навчання (Б. Ананьєв) [13; 14]; мотивація пізнавальної діяльності дорослих учнів (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) [258]. Зазначені дослідження характеризуються визначенням педагогічних та методичних розробок з психологічним контекстом цілісного висвітлення проблеми, методів дослідження та великою вибіркою досліджуваних. Були також проведені дослідження навчаємості дорослих, особливостей їх пізнавальних функцій та значущих для навчання особистісних рис.

Так, у 1957 році Б. Ананьєв окреслив особливості навчання дорослих на основі двох механізмів нервової системи: механізму тимчасових зв'язків і механізму аналізаторів. Зокрема, отримано наукові результати щодо гетерохроності – нерівномірності розвитку особистості дорослого. На одних вікових етапах у людини швидше розвивається пам'ять, на інших – мислення. З віком різні психічні процеси стають все більше взаємопов'язаними та скоординованими, що дає можливість дорослому компенсувати недоліки розвитку однієї функції (пам'яті) за рахунок більш високого розвитку іншої (мислення) [4; 5].

Дослідження психофізіологічних функцій дорослих людей проводилося в 1965 – 1972 роках у секторі психології науково-дослідного інституту відділу освіти дорослих АПН СРСР під керівництвом Б. Ананьєва та Є. Степанової. Наукові розвідки було присвячено періоду дорослості з 18 по 40 років. За рівнем освіти дорослих було розподілено на групи: а) з освітою вісім класів, учні IX – X класів загальноосвітньої робітничої молоді; в) ті, що мають середню освіту; г) студенти ВНЗ. Окрім цього, із представників старшого віку створили ще одну групу осіб, які вже мали вищу освіту. За допомогою стандартизованих методик вивчалися особливості мислення, пам'яті, уваги, психомоторних й нейродинамічних процесів у дорослих. На основі результатів цих досліджень було створено концепцію розвитку окремих пізнавальних психічних функцій та інтелекту в

цілому, виділено макро та мікроперіоди онтогенезу пізнавальних функцій, охарактеризовано закони гетерохроності, субординації та координації компонентів інтелекту, проаналізовано потенціал навчаємості дорослих виділеного віку; доведено, що активність, вибірковість та самоорганізація є основними характеристиками пізнавальної діяльності дорослих [18]. Дослідження засвідчили, що в процесі розвитку дорослої людини зростає ступінь їх навчаємості, хоча і деякому уповільненні інтелектуальних реакцій. Тобто Б. Ананьєвим та його послідовниками (Ю. Кулюткін, О. Степанова, Г. Сухобська та ін.) була підтверджена психологічна готовність дорослої людини до навчання [429].

Дослідниками з'ясовано, що ресурси інтелектуального розвитку, потенційні можливості інтелекту дорослої людини знаходяться в системі обробки інформації, яка здійснюється в процесі навчання. Вагому роль у цьому випадку відіграють вербально-логічне мислення і пам'ять. За умов недостатньої навантаженості пам'яті у шкільні роки у процесі навчальної діяльності спостерігається її погіршення у зрілому віці. Адже у процесі навчання важливо не лише зрозуміти матеріал, але й запам'ятати його, зберегти в пам'яті його зміст і вміти відтворити за потребою. Тобто пам'ять потребує постійних вправ, тренувань.

У процесі навчання дорослих варто враховувати, що головна функція мислення зводиться до обробки і переробки отриманої людиною інформації. Визначають три етапи зазначеного процесу, а саме:

- 1) накопичення інформації, яке здійснюється у ході запам'ятовування, збереження і переведення інформації з короткочасної пам'яті у довготривалу;
- 2) переробка інформації за допомогою логічних операцій і концептуальних систем (знаків, символів та ін.);
- 3) творче осмислення інформації, висунення гіпотез і побудова програм їх перевірки.

На усіх цих етапах важливе значення має пам'ять, яка впливає на розвиток мислення. А тому оптимізація навчання дорослих має ґрунтуватися

на врахуванні закономірностей взаємозв'язків, усіх цих етапів, що визначають сутність накопичуючої і реалізуючої функцій. Безпосереднє відношення до цього має дозування подачі навчального матеріалу (наочного і логічного) та відбір організаційних форм і методів навчання.

Вплив навчальної діяльності на інтелектуальний розвиток людини окреслюється такими поняттями, як навчання і начуваність, тобто схильність, сприйнятливість до навчання. Саме схильність до навчання визначає готовність людини до подальшої пізнавальної діяльності і праці. Інтелектуальний розвиток дорослої людини здійснюється не лише в процесі спеціально організованого навчання, але і в умовах життєдіяльності. А тому начуваність розглядається як схильність, сприйнятливість до навчання.

Варто зазначити, що найбільш оптимальним (сензитивним) до навчання є період ранньої зрілості, тобто 18 – 25 років. Проте з віком спостерігається інтеграція інтелектуальної сфери. На успішність розумової діяльності дорослих впливають фізичний і метаболічний стан організму, індивідуально-психологічні особливості, рівень інтелектуального розвитку. Це свідчить про те, що розумова діяльність потребує від людини фізичної і інтелектуальної напруги.

У розумовій діяльності велика роль відводиться зосередженості, на якій базується увага, запам'ятовування, мислення. Вивчення пам'яті 30-літніх і 70-90 літніх людей засвідчило її погіршення лише у 90 років. Виявилося, що здатність до механічного запам'ятовування, образна пам'ять знижуються швидше, ніж логічна пам'ять, яка зберігається аж до 70-90 років. Можна зробити висновок, що вік – це не лише кількість прожитих років, а уся сукупність індивідуально-психологічних і вікових якостей, поєднання соціального і біологічного, що зміцнюється протягом усього життя людини.

Результати досліджень А. Смірнова довели, що обсяг уваги дорослої людини вдвічі більший, ніж молодших школярів. У той же час у дітей краще за дорослих розвинута мимовільна увага [85, с. 199–203] .

У процесі навчання дорослих розвинута довільна увага має вагоме значення, тому що допомагає у довготривалій концентрації на навчальному матеріалі [73, с. 11].

Дослідження Л. Фоменко засвідчили, що вікові зміни найбільше впливають на обсяг, переключення та вибірковість уваги. Найбільш високі показники розвитку рівня обсягу, переключення та вибіркової уваги припадають на 27 – 33 роки [313, с. 8].

У процесі життя дорослої людини різні види пам'яті змінюються неоднаково (О. Леонтьєв, Н. Рибніков, Е. Фарапонова та ін.). Так, у розвитку короткотривалої словесної пам'яті найбільш високими показниками розвитку є вік від 18 до 30 років. Вербальна довготривала пам'ять має відносно постійні показники у віці від 18 до 35 років. У дорослих людей більш розповсюдженою є зорова пам'ять, і як наслідок, високі результати запам'ятовування ніж при слуховій.

Вагомий внесок у розробку проблем інтелекту та мислення дорослої людини зробили російські психологи Б. Ананьєв та Л. Виготський. Згідно експериментальних даних, протягом віку зрілості (18 – 40 років) спостерігається нерівномірність розвитку мислення загалом та його видів: практичного, логічного, образного. Практичне мислення має найвищі показники розвитку у віці 31–32 та 34–35 років. Оптимальний вік розвитку логічного мислення - 20, 23, 25, 32 роках, образного – 20, 23, 25, 32, 35, 39 років. Співпадання у всіх трьох видах мислення відбувається у 19, 20, 22, 24, 31 роках. Тобто образне мислення у дорослих не втрачає свого значення, проте особливу роль відіграє практичне мислення, розвиток якого пов'язаний із навчальною та трудовою діяльністю [486, с. 47].

Основним видом діяльності людини є праця, а навчання лише може супроводжувати цей вид діяльності. Саме праця є основним фактором прискорення розвитку людини. Під її впливом відбувається формування життєвої позиції, ціннісних орієнтацій людини, визначення планів на

майбутнє, тобто соціалізація особистості. Але вплив праці здійснюється разом з освітою.

З 1976 року проводиться комплексне дослідження психологічних особливостей пізнавальної діяльності дорослих, потреби дорослих в освіті та самоосвіті, доступу до різних джерел інформації в галузях знань (Ю. Кулюткін, Г. Сухобска, Я. Петров, А. Канатов, Н. Божко, Л. Бегалі, Л. Фоменко та ін.). За результатами досліджень у 1977 році за редакцією Я. Петрова видано роботу "Вікові зміни пам'яті дорослих" та "Структура інтелекту дорослих" за редакцією Є. Степанової, в яких доведено, що спади в розвитку інтелектуальних функцій дорослих людей настають досить пізно та залежать від конкретних соціальних умов життя людини [190].

У 1984 за редакцією Я. Петрова, Л. Фоменко вийшла робота "Вікові особливості психічних функцій дорослих у період зрілості", в якій було встановлено, що інтелект зрілої особистості є складною самоорганізованою системою, що здатна відстежувати рівень функціонування окремих пізнавальних якостей [82]. У 2000 році було видано узагальнюючу монографію "Психологічні та нейропсихологічні основи навчання дорослих" за редакцією А. Канатова, В. Єремєєвої, в якій обґрунтовується взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з пізнавальними якостями, що впливає у дорослого на вірогідність збереження в онтогенезі підвищеного рівня розвитку мислення, пам'яті, уваги та інтелекту в цілому [190].

З огляду на міждисциплінарний характер досліджуваної проблеми зазначимо про те, що важливим, наприклад, для акмеології виявилось запроваджене у науковий обіг Б. Ананьєвим поняття глобальної зрілості, яке співпадає у тварин з фізичною зрілістю всього організму, а в людей характеризується значно глибшим змістом і сутністю. Так, інтелектуальний розвиток, який пов'язаний з освітою, має свої критерії розумової зрілості (певний обсяг та рівень знань), притаманних системі освіти певного історичного періоду. Трудова зрілість визначається можливостями фізичного та розумового розвитку людини [18].

Погоджуємося з думкою В. Максимової, що глобальна зрілість є інтегральною характеристикою розвитку всіх життєвих сил людини на конкретному етапі її зростання чи дорослості, що визначається гармонійним поєднанням природних, особистісних і суб'єктивних показників цілісного розвитку особистості. У межах теорії акмеології зрілість – це одна із акмеформ, яка в поєднанні та взаємодії з іншими акме-формами розкриває вершинні, інтегральні характеристики цілісного розвитку людини: індивідуальність, творчість, здоров'я, духовність та ін. [299].

У 1976 році на Генеральній Сесії ЮНЕСКО було прийнято визначення дорослого як людини, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить. Г. Даркенвальд вважає дорослою таку людину, що виконала роль учня за денною формою навчання, дитячу та підліткову соціальні ролі та взяла на себе ролі працівника, чоловіка (дружини), батька (матері). Дорослий – це людина, що виконує соціально значущі продуктивні ролі та несе відповідальність за власне життя [580, с. 57]. У цьому визначенні дорослість розглядається не як віковий етап, а як соціально-психологічна характеристика.

Російський дослідник психології навчання дорослих Ю. Кулюткін дорослого визначає як соціально сформовану особистість, здатну до самостійного та відповідального прийняття рішень, та як суб'єкта суспільно-корисного та особистого життя [259, с. 36].

У межах нашого дослідження будемо послуговуватися наступним визначенням: дорослий учень (студент), який здобуває вищу освіту гуманітарного профілю – це особа дієздатного віку, яка різними способами поєднує навчальну діяльність із занятістю у сфері праці; це соціально зріла особистість, повноправний член суспільства, що характеризується різнорідними соціальними обов'язками та спрямованістю на оволодіння професією вчителя (психолога, соціального педагога).

На думку Л. Лук'янової, дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлює

сама людина й визнає суспільство. Дорослими учнями є: учні вечірньої загальноосвітньої школи; студенти вечірньої, заочної та дистанційної форм навчання й екстерни ВНЗ; аспіранти; особи, які здобувають професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; ті, хто проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі навчання; учасники програм рольової освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою тощо [287, с. 73]. Здатність самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність є основною рисою дорослої людини.

Дослідження психологів і соціологів (Б. Ананьєва, Л. Анциферової, Л. Виготського, С. Вершловського, І. Кона, Ю. Кулюткіна, С. Рубінштейна, Г. Сухобської та ін.) дозволяють визначити ряд закономірностей розвитку людини [13; 14; 69; 258]. Охарактеризуємо їх більш детально.

Гетерохронність, нерівномірність розвитку психічних функцій людини впродовж усього життя визначається тим, що наприклад, у період ранньої дорослості рівень одних функцій підвищується (обсяг поля зору, окомір, константність упізнавання, просторова уява, увага), інших – знижується (гострота зору, короткотермінова пам'ять), рівень третіх залишається стабільним (спостережливість).

Мінливість станів дорослої людини характеризується тим, що життя дорослої людини складають періоди кризи й оновлення, сталості та стабільності, які постійно змінюються. Якоюсь мірою це відображається на розумінні дорослими людьми того, наприклад, що будь-яке благополуччя, творчі звершення досягаються за рахунок певних втрат, іноді ціною здоров'я.

Закономірність, що визначає розвиток ціннісних орієнтацій, життєвих планів і позицій впродовж усього життя людини є важливим фактором одвічної здатності людини адаптуватися до різних обставин життя, засвоєння нових соціальних ролей або втрат. Особливо актуальним це є для

сучасної ситуації вимушеної переорієнтації системи цінностей у свідомості особистості. Співвідношення мінливих і незмінних компонентів життя дорослої людини багато в чому визначає її професійну мобільність.

Соціальна відповідальність розглядається в межах впливу на життєдіяльність людини не тільки об'єктивних, але й суб'єктивних факторів. Для визначення здатності людини контролювати життєві події вводиться соціальне поняття – локус контролю. Якщо людина бере на себе відповідальність за те, що відбувається, можна говорити про внутрішній локус контролю, якщо ні – про зовнішній. Активна життєва позиція дорослої людини, зазвичай, співвідноситься із внутрішнім локусом контролю.

До особливостей розвитку дорослих можна віднести посилення ролі спілкування, розширення і поглиблення емоційного включення в численні життєві реалії; посилення вибірковості пам'яті, підвищення рівня вербалізації, здатності словами описувати життєві явища і виражати свій стан; зумовленість гнучкості і здатності до свідомого розвитку людини широтою соціальних ролей, які вона виконує; взаємозв'язок ідентифікації людини зі своїми ролями і підвладність впливу соціальних стереотипів.

Зарубіжними дослідниками Ш. Бюлером, Е. Еріксоном, С. Холлом, К. Юнгом та іншими була зафіксована якісно нова форма інтелекту — мудрість, яка виникає і може продовжувати вдосконалюватись в зрілому віці. Вона визначається як експертні знання про фундаментальні закони і реалії життя.

Результати досліджень вікової психології свідчать, що межі збереження активності й творчих здібностей можна суттєво розширити за умов певної організації життя й діяльності людини, яка в усі періоди здатна набувати нові знання, а у процесі трудової діяльності за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує післядипломна освіта на різних етапах життя дорослої людини.

Сьогодні дослідники говорять про нову якість сучасної людини – пластичність ("plasticity of the human adult"). Скільки б знань не здобувала

людина в процесі першої освіти, вона має досить потенціальні ресурси для їх поповнення у ході неперервної освіти протягом життя.

Таким чином, можна стверджувати, що дорослі люди здатні до навчання протягом життя, за умов мотивації до пізнання навколишньої дійсності. Проте, поряд з урахуванням соціально-психологічних особливостей студентів, викладач системи другої вищої освіти гуманітарного профілю також повинен надавати їм допомогу в науково обґрунтованій організації і реалізації навчального процесу, консультувати з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя, отже реалізовувати фасилітативну функцію.

Тобто викладач виконує професійні ролі експерта, консультанта та психолога, виконання яких передбачає володіння освітніми технологіями, адекватними до запитів тих, хто навчається, організацію навчання, заснованого на партнерстві. Професійна позиція викладача все більше трансформується від ретрансляції знань до фасілітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації.

Серед вітчизняних наукових досліджень вже з'явилися роботи, присвячені андрагогічній компетентності викладачів ВНЗ та шляхам її формування. Так, І. Зель визначає андрагогічну компетентність як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих, передбачає розвиток їх творчих здібностей, сприяє опануванню вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання та здійсненню не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно-орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється [513, с. 4].

Отже, взаємодія викладачів зі студентами у навчальному процесі системи другої вищої освіти гуманітарного профілю потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють, бо за цих умов

посилюється значення консультування як форми індивідуальної роботи з дорослим.

На думку американських учених Р. Брокета, Ш. Меріам, А. Нюкс професійна готовність андрагога до педагогічної діяльності містить дві складові: володіння високим рівнем знань, умінь та навичок у сфері своєї спеціалізації та методичною компетентністю, заснованою на андрагогічних засадах. Методична компетентність забезпечує можливість: аналізувати та оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання навчальних дисциплін; з метою вдосконалення викладання конкретної навчальної дисципліни застосовувати новітні технології викладання; здійснювати рефлексію власної методики викладання.

У рекомендаціях щодо розвитку освіти дорослих ООН (1976 р.) зазначено, що в процесі навчання дорослих андрагог має враховувати специфічні для дорослих стимули та проблеми участі в навчальній діяльності; професійний та соціальний досвід дорослих людей; професійні, соціальні та сімейні обов'язки дорослого та можливу у зв'язку з цим втомлюваність та відсутність енергії; психологічні особливості процесу навчання; наявність та особливості пізнавальних інтересів дорослих; відповідальність за власне навчання; бюджет вільного часу

У 80-х роках XX століття у США було проведено дослідження ефективності різних форм навчання дорослих. На основі аналізу його результатів було з'ясовано, що найефективнішою формою навчання дорослих є практичні дії (75%) та дискусія (50%). Менш значущими виявилися такі форми навчання як демонстрація (30%) та використання аудіо та відео матеріалів (20%). До найменш ефективних методів навчання дорослих було віднесено читання (10%) та бесіду (5 %). Також важливою умовою успішності навчання дорослі назвали можливість відразу застосувати набуті знання та вміння у навчанні інших – 90% [590].

У вищих навчальних закладах, що забезпечують здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, викладачі-андрагоги мають урахувати певні

особливості студентів. Так, одна категорія дорослих студентів мають першу вищу негуманітарну освіту, а інші студенти мають практичний досвід роботи учителями, психологами та соціальними педагогами і прагнуть у процесі навчання підвищити рівень професійної майстерності.

Зазначимо, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [388, с. 8]. За глибоким переконанням А. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного педагогічного досвіду, який формується в процесі педагогічної діяльності, осмисленого з точки зору і суті, і мети, і технологій, що передбачає інтеріоризацію особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

У межах педагогіки рефлексію досліджували К. Вербова, І. Ісаєв, Б. Ковальов, С. Кондратьєва, В. Кривошеєв, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська та ін. Так, А. Бізяєва під педагогічною рефлексією розуміє складний психологічний феномен, що виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію щодо своєї діяльності. Автор відокремлює концептуальну модель педагогічної рефлексії, що має два рівні: операціональний (конструктивно-виконавчі, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відображаються в рефлексії свідомості); особистісний (професійно-особистісна суб'єктна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна включеність у рефлексивну ситуацію) [39].

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що педагогічна рефлексія виконує ряд функцій, а саме:

- "забезпечує усвідомлене ставлення суб'єкта до вдосконалення діяльності", детермінує продуктивні й інноваційні якості творчого мислення (С. Рубінштейн);
- здійснює системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, що виявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б. Ковалев);

- впливає на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, що характеризується у здатністю суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення й творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А. Бізяєва);
- підвищує продуктивність педагогічної діяльності (А. Реан);
- сприяє подоланню та запобіганню таким негативним явищам, як ранні “педагогічні кризи”, “педагогічне виснаження” (Л. Мітіна);
- запобігає професійній деформації педагога, дає змогу долати стереотипність розгляду педагогічних явищ (Р. Смирнова).

Педагогічна творчість викладача є важливою складовою вирішення проблеми оптимізації навчального процесу. Її характеризує оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка і впровадження ефективних педагогічних методів, прийомів, засобів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи зі студентами, імпровізація в педагогічному процесі. Під час роботи зі студентами викладач передбачає педагогічні ефекти, впливає на психічні процеси: уяву, увагу, пізнавальну діяльність студентів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом. Дотримуємося думки, що творча праця є засобом досягнення вершин педагогічної майстерності.

Викладач вищого педагогічного навчального закладу виступає для дорослих студентів зразком педагогічної майстерності, а взаємодія з ним розглядається як механізм професіоналізації майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Компонентами психологічної готовності викладача-професіонала до самовдосконалення є: гуманістична спрямованість особистості у викладацькій діяльності; перспективна орієнтація кар'єри на майбутнє; домінуючі оптимістичні емоційно-вольові переживання та відчуття задоволення від власної діяльності; творчо-лідерський та новаторський рівні професіоналізму, що реалізуються через андрагогічну компетентність, майстерність, спосіб опанування педагогічного досвіду. До важливих

характеристик успішності викладача-андрагога у професійній діяльності віднесемо потребу в саморозвитку та самоактуалізації, що виявляється у задоволеності від викладання у дорослих студентів, автентичності особистості, впевненості в собі, критичності, здатності до рефлексії, відкритості у спілкуванні тощо.

Вимірювання рівня самоактуалізації осіб віком після 30 років (характерним для професійно самодостатніх викладачів вищої школи) в ієрархії цінностей засвідчили, що респонденти більш важливими назвали: цікаву роботу; розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне самовдосконалення); суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток); продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей) [227]. Такі показники виступають провідними механізмами особистісного розвитку викладача.

За умов перебудови системи освіти від моделі "передачі знань" до моделі "навчання здобувати знання" більше контролюється не процес, а результат освіти. Тому пріоритетним принципом викладацької діяльності андрагога є обов'язкова результативність, гарантія задоволення потреб тих, хто навчається. Цей результат має визначатися не тільки здобуттям дорослими студентами чітко стандартизованих знань, відпрацьованих до автоматизму вмінь, але й в розумінні професійних або загальнолюдських явищ, формуванні нового погляду на них, рефлексії у процесі навчання тощо [53].

Специфіка роботи зі студентами гуманітарних спеціальностей полягає в урахуванні в процесі навчальної діяльності таких особливостей: типу мислення, логіки пізнання, ціннісного ставлення до об'єкту, багатозначності об'єкту, який вивчається, рефлексивної природи гуманітарного сприйняття, законів засвоєння гуманітарного знання (селекція фактів та аргументів, розв'язання колізій тощо).

Викладач має постійно оцінювати особистий досвід за допомогою педагогічно доцільної технології (переконуючого впливу, атракції тощо). Перетворювати ідеальні професійні установки дорослих студентів у площину особистих позицій, системи цінностей.

Основними критеріями професійно-творчого саморозвитку особистості викладача-андрагога є самостійність, що визначає: саморозвиток засобами професії (професійна мотивація, рівень задоволеності викладацькою діяльністю, здатність адекватно оцінити рівень своєї кваліфікації, постійна готовність до професійного самовдосконалення тощо); професійно орієнтоване мислення (здатність до системного аналізу, прогнозування власного розвитку, ерудиція тощо); творче ставлення до професійної діяльності (творча уява, інтуїтивне мислення, образна професійна пам'ять, акторське мистецтво тощо).

На основі аналізу наукових джерел з психології, соціальної психології та андрагогіки було з'ясовано, що розвиток пізнавальних процесів у дорослої людини триває впродовж усього етапу зрілості і, навіть, у період старіння. Проаналізовано потенціал навченості дорослих, доведено, що активність, вибірковість та самоорганізація є основними характеристиками їх пізнавальної діяльності. Дослідження показали, що у процесі розвитку дорослої людини зростає ступінь їх навчаємості, але при деякому уповільненні інтелектуальних реакцій.

Професійна діяльність викладача-андрагога спрямована на забезпечення випереджувальної професійної підготовки фахівців в умовах здобуття другої вищої освіти відповідно до суспільних вимог та поєднання професійного та особистісного розвитку людини. Зазначене передбачає необхідність спрямованості професійної підготовки у системі другої вищої освіти на досягнення майбутнім фахівцем високого рівня готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю, вироблення власного стилю педагогічної майстерності, на подальший саморозвиток та самовдосконалення, що здійснюється з використанням комплексних знань

про особливості життєдіяльності дорослої людини на основі впровадження андрагогічної технології.

3.3. Теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки майбутнього фахівця гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти.

Цілісний аналіз професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти засвідчує, що в сучасних умовах розвитку педагогічної науки і практики виникла необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції, реалізація якої забезпечуватиме підвищення рівня готовності фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності шляхом упровадження відповідної андрагогічної моделі.

При розробці моделі нами було взято за основу визначення В. Штоффа, який розглядає її як певну систему, що може реалізуватися як матеріально, так і уявно, відображає чи відтворює об'єкт дослідження та здатна його замінити таким чином, що її вивчення дає нову інформацію щодо об'єкта [566, с. 19].

У вітчизняних та зарубіжних педагогічних дослідженнях представлені різні моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Так, відомий американський андрагог М. Ноулз, який визначив андрагогіку як мистецтво допомоги дорослим у навчанні, на основі компетентнісного підходу розробив модель навчання дорослих. На його думку, основна мета освіти дорослих полягає в їх вмінні практично застосовувати набуті знання у мінливих умовах життя соціуму [591].

Концептуальна різниця в сутності моделей навчання (педагогічній і андрагогічній) визначається М. Ноулзом за такими позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу;

визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання.

У 1995 році М. Ноулз доопрацював модель навчання дорослих та назвав її "андрагогічно-процесуальною" та на основі виділених параметрів навчання порівняв її з педагогічною моделлю навчання [590] (табл. 3.1).

Табл. 3.1

Порівняльний аналіз андрагогічної (за М. Ноулзом) та педагогічної моделі навчання

<i>Параметри</i>	<i>Андрагогічна модель</i>	<i>Педагогічна модель</i>
Позиція учня	Суб'єкт навчання	Об'єкт навчання
Досвід учня	Достатній за обсягом та змістом наповнення	Незначний
Готовність до навчання	Визначається необхідністю оволодіння соціальними ролями та розвитку особистості	Визначається фізіологічним розвитком та соціальним запитом
Застосування знань	Негайне	Відтерміноване
Орієнтація в навчанні	На вирішення проблеми	На навчальний предмет
Психологічний клімат навчання	Орієнтація на власний досвід та групова рефлексія	Визначається провідною роллю вчителя
Планування навчального процесу	Спільно з андрагогом	Здійснюється вчителем одноосібно
Визначення потреб учнів	Спільно з андрагогом	Визначається вчителем одноосібно
Формулювання мети навчання	Спільно з андрагогом	Передбачає одноосібне формулювання вчителем
Навчальна діяльність	Самостійний пошук знань на основі власного досвіду	Передача знань учителем
Оцінка	Другорядне значення	Першочергове значення

Таким чином, андрагогічна модель навчання передбачає активну діяльність студента, високий рівень навчальної мотивації і повною мірою може бути застосована у процесі підвищення кваліфікації та перепідготовки.

У той же час, сьогодні відбулися суттєві зміни щодо порівняння андрагогічної та педагогічної моделі за певними показниками. Так, учень визнається вже не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності, який разом із учителем приймає активну участь у навчально-виховному процесі.

Андрагогічну модель навчання дорослих, яка базується на врахуванні особливостей цієї категорії людей, розробили науковці Ноттингемського університету (Велика Британія). Основною метою освіти дорослих вони визначили розвиток критичного мислення особистості, що інтегровано з її чуттєвою сферою. Британські науковці зазначили, що доросла людина є найбільш адекватною соціальною істотою, критично мислячою та здатною до навчання. Комбіноване та групове навчання, а також самоосвіта визначені вченими як основні форми навчання дорослих, що забезпечують ефективний розвиток критичного та творчого мислення [594, с. 36 - 37].

З урахуванням особливостей дорослих Д. Колб розробив *циклічну чотирьохступеневу емпіричну модель навчання дорослих* – за якої процес розпочинається не з оволодіння знаннями, а з актуалізації конкретного суб'єктного досвіду дорослого. Надалі навчання передбачає рефлексивне спостереження, абстрактну концептуалізацію та завершується активним експериментуванням. Теорія навчання (модель) Д. Колба охоплює чотири основні стилі навчання, що ґрунтуються на навчальному циклі, що складається з чотирьох етапів: актуалізація конкретного досвіду; рефлексивне спостереження; абстрактна концептуалізація; активне експериментування. За таким циклом, на думку вченого, дорослі мають можливість навчатися за одним із чотирьох способів: 1) на основі досвіду; 2) за допомогою спостереження і рефлексії; 3) за допомогою абстрактної концептуалізації; 4) на основі активного експериментування та надання переваги одному з них або на основі їх оптимального поєднання.

Отже, навчання у межах моделі передбачає: набуття фахівцями досвіду, спостереження, обмірковування; осмислення та теоретичне узагальнення нових знань; їх експериментальну перевірку та самостійне використання на

практиці. Наявність конкретного досвіду – слугує підґрунтям для рефлексивного спостереження. Узагальнюючи нові факти та інтегруючи їх у власну систему знань, дорослі самостійно формулюють логічні висновки (абстрактна концептуалізація), виводять нові поняття (відсторонені від безпосереднього досвіду). Нові знання трансформуються у гіпотези, які перевіряються у процесі активного експериментування в різноманітних ситуаціях – уявних, змодельованих і реальних. Процес навчання таким чином може починатися з будь-якої стадії. Забезпечення повного циклу вимагає вибору викладачем певного виду діяльності на кожній стадії. Наприклад, в організації тренінгів доцільними є два варіанти циклу, що різняться за визначенням мети:

- 1) особистий досвід – осмислення досвіду – теоретичні концепції – використання на практиці – рефлексивний аналіз;
- 2) практика – рефлексивний аналіз – теоретичні концепції – експериментування – осмислення.

Можна стверджувати, що гнучкий вибір певних етапів циклу в різних поєднаннях дає можливість адаптувати досвід слухачів до сучасних вимог та викликів освіти з урахуванням рівня розвитку і досвіду кожного слухача, якісно оволодіти діяльністю та типами навчання, створити успішне творче середовище та ситуацію розвитку на основі врахування індивідуального стилю діяльності фахівця [322; 592].

Російський учений-андрагог С. Змєйов за основу своєї моделі навчання дорослих узяв такі характеристики дорослих, як самосвідомість, життєвий досвід, готовність до навчання, орієнтація на використання знань, умінь та навичок та активну участь у процесі навчання [227].

Звернемося також до моделей навчання, зокрема, професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, а саме: андрагогічна модель цілісного освітнього процесу (М. Громкова); модель професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю у ВНЗ на основі системно-оптимізаційного підходу (Ф. Аліпханова); концептуальна модель професійної підготовки

соціальних педагогів (Ю. Галагузова); концептуальна модель адаптивної системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності (Н. Абрамовських); модель поглибленої професійної підготовки соціальних педагогів у педагогічному вищому навчальному закладі (З. Аксютіна).

Запропонована російською дослідницею М. Громковою *андрагогічна модель цілісного освітнього процесу* визначена як система факторів: суб'єктної позиції, технологічності освітнього процесу (цілей, змісту та методів), рефлексивної оцінки результату. Її особливості визначаються системно-модульним структуруванням змісту, організаційно-діяльнісними методами та суб'єкт-суб'єктною взаємодією викладача та дорослого студента. Доросла людина характеризується в якості суб'єкта освітніх процесів з активною позицією взаємодії з оточенням, спрямованої на формування професіоналізму [104].

Модель професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю у вищих навчальних закладах на основі системно-оптимізаційного підходу розроблена Ф. Аліпхановою, складається з процесуально-методологічного, діяльнісно-цільового, прогностично-гностичного, праксеологічного та інтегративно-результативного модулів. Процесуально-методологічний – спрямований на практичну реалізацію методологічних підходів до професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю у ВНЗ. Діяльнісно-цільовий – на професійно-освітні орієнтири практичної педагогічної підготовки вчителів гуманітарного профілю. Професійно-гностичний – передбачає наявність професійно спрямованого змісту навчальних дисциплін. Практично-результативний модуль полягає у формуванні системи професійно-педагогічних компетенцій у різних видах аудиторної та позааудиторної роботи шляхом упровадження професійно-освітніх технологій. Інтегративно-результативний модуль засвідчує конкретний рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності вчителя гуманітарного профілю [12].

Варто зауважити, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах та підвищення її ефективності в останнє десятиліття привернула увагу багатьох українських та російських науковців. Так, російська дослідниця Ю. Галагузова розробила *концептуальну модель професійної підготовки соціальних педагогів*, яка складається зі змістового, структурного, функціонального та особистісного компонентів. Практична реалізація її положень здійснюється на основі розробки дидактичної моделі, що має аналогічні компоненти [93].

Н. Абрамовських запропонувала *концептуальну модель адаптивної системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності*, що містить концептуальний, нормативно-змістовий, технологічний та емпіричний компоненти [3, с. 12]. *Модель поглибленої професійної підготовки соціальних педагогів у педагогічному вищому навчальному закладі*, подана З. Аксютіною, містить структурний, змістовий, функціональний, технологічний та особистісний компоненти [8].

Сучасні українські дослідники післядипломної освіти та освіти дорослих також активно займаються розробкою та впровадженням нових моделей навчання дорослих. Так, В. Олійником запропоновано *функціональну модель післядипломної педагогічної освіти*, що базується на *аналітичній, прогностичній, інноваційній, рефлексивній* функціях. Реалізуючи аналітичну функцію, післядипломна педагогічна освіта має враховувати соціальні зміни та аналізувати їх вплив на науку, освіту. На думку дослідника, це сприятиме побудові їх стратегії розвитку, модернізації змісту післядипломної освіти, удосконалення її елементів. Прогностична функція післядипломної освіти передбачає розробку відповідних концепцій, підходів, освітніх моделей, випереджальних педагогічних технологій на певний період. Інноваційна функція моделі реалізується в процесі розвитку освітньої галузі загалом, і післядипломної освіти зокрема. Рефлексивна функція передбачає здійснення постійного моніторингу якості системи

післядипломної педагогічної освіти та особистісного розвитку, ступеня самореалізації педагогічних працівників [367].

Значний внесок до розвитку науково-методичної складової системи післядипломної педагогічної освіти зробила Т. Сорочан, яка розробила *інноваційну модель системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників із застосуванням кредитно-модульної форми навчання* та технологію науково-методичного супроводу розвитку професійної компетентності управлінців та педагогів, що є адекватною андрагогічній моделі освіти та спирається на положення, що стимулом до саморозвитку фахівця є зміна його ставлення до себе й до професійної діяльності, усвідомлення здібностей виходити за межі заданого й творчого перетворення самого себе [481].

Н. Клокар запропонувала *андрагогічну модель підвищення кваліфікації педагогів*, згідно якої підвищення кваліфікації здійснюється за накопичувальною системою суми навчальних годин протягом 5 років завдяки постійному супроводу професійної діяльності вчителя (методичні семінари, тренінги, інструктивно-методичні наради тощо [207]. Зокрема, Н. Кудрявцева розробила *економіко-математичну модель функціонування системи післядипломної освіти на основі застосування балансового методу*, що дозволяє в умовах ринку праці кваліфікованих кадрів оцінити гнучкість та ефективність процесу підготовки спеціалістів і прогнозувати економічні наслідки державного регулювання цієї сфери [245, с. 56-66].

А. Лебедева визначає особистісно орієнтовану післядипломну підготовку вчителів як спеціально спрогнозований організований освітній процес, який забезпечує взаємодію всіх суб'єктів навчання на основі врахування професійного досвіду вчителів, їх особистісних якостей, спрямований на розвиток особистості вчителя загалом та його професійної компетентності зокрема. Науковцем було створено *модель особистісно зорієнтованої післядипломної освіти вчителів*, яка базується на андрагогічному, синергетичному, акмеологічному, компетентнісному, культурологічному та особистісно-діяльнісному підходах і включає

мотиваційно-цільовий, змістовий, особистісно-діяльнісний, рефлексивний, управлінський, процесуальний, контрольно-коригувальний та оцінювально-результативний компоненти між якими існує як прямий так і зворотний зв'язок [263].

В. Буренко на засадах андрагогічного підходу розробила та теоретично обґрунтувала *модель професійної перепідготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти*. Її компонентами дослідниця вважає вимоги до діяльності, принципи і методи навчання дорослої людини. У результаті проведеного експериментального дослідження науковець визнала андрагогічний підхід як перспективний напрям підвищення ефективності професійної перепідготовки фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти [58].

Під професійною підготовкою соціальних педагогів З. Фалінська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Дослідницею подано *модель неперервної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів*, до якої входять зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови та результат [507, с.109].

Компетентнісна модель підготовки майбутніх соціальних педагогів, розроблена І. Богдановою, містить теоретичну, особистісно орієнтовану, організаційну, сімейно-педагогічну, соціально-превентивну та проектувальну компетентність. Кожен з видів компетентностей досягається завдяки вивченню дисциплін навчального плану підготовки соціальних педагогів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» [44]. *Модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ВНЗ*, розроблена українською дослідницею І. Мельничук,

містить цільовий, концептуальний, практичний, діяльнісний, діагностичний та результативний компоненти [311, с. 12].

Ю. Присяжнюк розробила та обґрунтувала концептуальну *модель розвитку методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу вищих навчальних закладів у системі післядипломної освіти*, що включає такі складові: цільовий модуль; гуманізоване професійне середовище; змістовий, методичний та результативний модулі. Цільовий модуль є системоутворювальним і визначається метою, основними завданнями та принципами розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ у післядипломній педагогічній освіті, до яких віднесено принципи: гуманізації, інтеграції, усвідомленої перспективи, рефлексивної креативності, опори на досвід.

Важливим для нашого дослідження є визнання важливості гуманізованого професійного середовища – особливим чином структурованої складової загального освітнього простору, що характеризується різноманітними формами, умовами, зв'язками, взаємодією суб'єктів педагогічної та науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, які у своїй нерозривній сукупності забезпечують підтримку та розвиток потенційних ресурсів особистості викладача, спонукають до постійного саморозвитку. Змістовий модуль розглядається у нерозривній єдності професійної діяльності, процесів підвищення кваліфікації, науково-методичної роботи в закладі освіти, саморозвитку: у кожній із цих складових післядипломної освіти викладачів гуманітарних дисциплін виявляються змістові та технологічні складові методичної компетентності, а також забезпечується розвиток мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. До методичного модуля включено методи навчання дорослих: експозиційні, управлінські, пошукові. Результативний модуль характеризується певним рівнем методичної компетентності викладачів (високим, середнім, низьким), що

визначаються на основі діагностики змін компонентів методичної компетентності [401].

Особливості професійної діяльності та особистості практичного психолога досліджували (О. Бондаренко, І. Вачков, Т. Верняєва, В. Карандишев); проблеми підготовки та підвищення кваліфікації психологів (Л. Карамушка, В. Панок, В. Рибалка, Є. Романова, Н. Чепелєва та ін.) [66; 67; 192; 373; 379; 522].

Вважаємо, що проаналізовані моделі професійної підготовки майбутніх фахівців є дієвими в підготовці молодих спеціалістів, а також у подальшій післядипломній освіті фахівців, проте, недостатньо відображають особливості навчання дорослих студентів у процесі здобуття другої вищої освіти.

Проведений аналіз дозволив виявити важливі аспекти дослідження цієї проблеми: філософський, психологічний, педагогічний та власне андрагогічний аспект, а також соціально-педагогічний.

Філософський аспект вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю підкреслює важливість орієнтації на соціальні запити суспільства, що вимагають формування фахівця як активного суб'єкта діяльності, а не тільки носія сукупності наукових знань, людини з новим світоглядом, здатної вступати в ефективну ділову міжкультурну взаємодію, яка володіє сучасними технологіями, готова до інноваційної діяльності та постійного професійного пошуку.

У центрі процесу професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах здобуття другої вищої освіти знаходиться його особистість. Тому особливу увагу акцентуємо на гуманізації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Гуманізм (від лат. "humanitus" – "людяність") розглядається у філософії як визнання людини найвищою цінністю, що передбачає повагу до гідності та розуму; течія в західноєвропейській культурі епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на щастя в житті і вільний вияв природних почуттів і здібностей. Гуманізм як

ідеологія є системою поглядів, що сприяли розробці проблем індивідуальності, він збагатив досвід людства такими вічними і раціональними цінностями, як почуття відповідальності, ініціатива, повага до інших.

Поняття "гуманізація професійної освіти" перебуває в єдності з поняттям гуманізму. Так, І. Зязюн, наголошуючи на необхідності гуманізації освіти, обґрунтовує це тим, що гуманістична концепція освіти холістична, тобто позбавлена статистичного, безособового підходу до людини, яка постає при цьому як сукупність окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, і як цілісна особистість. [174, с. 8–9].

Сучасна філософія розглядає проблему професійної підготовки особистості в єдності теорії та практики, їх впливу на діяльність, організацію життєдіяльності людини та специфіку її зв'язків у суспільних відносинах, особливо у взаємодії з навколишнім світом. Зазначене є домінантою наших педагогічних міркувань щодо професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в контексті взаємозв'язку теорії і практики з урахуванням того, що багато студентів вже мають практичний досвід професійної діяльності і потребують як збагачення теоретичної підготовки, так і подальшого професійного самовдосконалення.

Психологічний аспект вивчення сутності професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дозволяє простежити цей процес відповідно до основних концепцій сучасної психології. У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, В. Франкл та ін.). обґрунтована провідна роль особистості в процесі власної освіти, закономірності зростання освітніх потреб людини та врахування переходу вікових особливостей в індивідуальний психологічний характер [438; 439; 514; 593].

Психологічне тлумачення розвитку й саморозвитку особистості, зокрема в процесі професійної підготовки, представлене за наступними напрямками: теорія діяльності й методологія діяльнісного підходу

(О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); теорія суб'єктності й суб'єктного підходу (А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), концепцію творчого саморозвитку особистості (В. Андрєєв, К. Альбульханова-Славська, та інші). Психологічні функції дорослих людей та оптимальні умови їх навчання досліджували (Б. Ананьєв) [13; 14], мотивацію пізнавальної діяльності дорослих учнів (Ю. Кулюткін, А. Маркова, Г. Сухобська та ін.) [258; 304; 429]. Дослідження засвідчили, що у процесі розвитку дорослої людини зростає ступінь їх навчаємості при деякому уповільненні інтелектуальних реакцій, таким чином була підтверджена психологічна готовність дорослої людини до навчання. Психологію розвитку дорослої людини покладено в основу науки "акмеології", що має вагоме значення у розвитку андрагогічних засад досліджуваної проблеми. Таким чином, психологічний аспект професійної підготовки дозволив виокремити основні теоретичні ідеї, що є важливими для розгляду окресленої проблеми.

Педагогічний, зокрема власне андрагогічний аспект у висвітленні проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти характеризує проблему підготовки майбутніх фахівців в якості однієї з найбільш важливих у педагогічній науці. Свідченням цьому можуть слугувати численні різноаспектні дослідження О. Абдулліної, С. Архангельського, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Пуховської, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. [2; 23; 130; 131; 252; 268; 385; 387; 390; 409; 410; 411; 425; 459; 465]. Варто зазначити, що у педагогічній науці склалися різні підходи до визначення сутності професійної підготовки студентів, але загальним, об'єднуючим є розуміння її як цілеспрямованого педагогічного процесу. Концептуальне обґрунтування проблеми підготовки майбутнього вчителя знаходимо в працях О. Абдулліної. На думку автора, професійна підготовка майбутніх учителів спрямована на озброєння їх глибокими і всебічними знаннями, вміннями зі своєї спеціальності, знанням змісту і методів науки та практичними вміннями [2, с. 24]. В. Сластьонін наголошує на необхідності

формування у студентів теоретичних знань, акцентуючи увагу на самостійній роботі студентів, що відповідає загальним цілям навчання у ВНЗ [465; 466].

Зростання інтересу до окресленої проблеми в останні роки свідчить про актуальність і своєчасність її розгляду. У вітчизняній педагогічній науці вивчаються різні її аспекти: зміст і сутність професійної підготовки (Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Ничкало, В. Семиченко та ін.) [63; 347; 348; 453]; її особливості (О. Антонова, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Кремень, О. Пехота та ін.) [131; 132; 220; 216; 239; 240; 371; 391]; види підготовки (Н. Абашкіна, С. Вітвицька та ін.) [1; 26; 27]; спрямованості професійної підготовки (О. Глузман, В. Рибалко, Н. Якса та ін. [101; 434; 435; 573].

Власне андрагогічний аспект професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти представлено у науковій розробці таких напрямів дослідження: історія становлення, інтеграційні процеси та неперервність професійної освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Вершловський, Б. Гершунський, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, Л. Пуховська та ін. [20; 70; 100; 122; 175; 284; 285; 345; 462]); мотивації навчальної діяльності дорослих (П. Джарвіс, М. Кліщевська, А. Маркова, В. Орлов, Л. Фрідман та ін. [123; 205; 304; 369]); індивідуалізація навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ноулз, Д. Савичевич, та ін.); особливостям навчальної діяльності дорослих (С. Архіпова, Г. Балл, О. Канатов, Ю. Кулюткін, М. Ноулз, К. Фопель та ін. [24; 27; 190; 258; 512; 589]); методологічні засади андрагогіки (М. Громкова, С. Змеєв, Н. Клокар, І. Колеснікова, А. Копилова, Л. Лесохіна, Т. Ломтева та ін. [104; 166; 207; 213; 227; 276]); особливості викладання та технології навчання дорослих (Г. Балл, Г. Бевз, В. Буренко, Ж. Вітлін, В. Дьяченко, К. Кязімов, Л. Лесохіна, А. Леонтьев, Е. Савіних, С. Сисоєва та ін. [31; 58; 73; 262; 266; 443; 459]); підготовка викладачів до навчання дорослих (С. Вершловський, Н. Гайдук, С. Грабовський, І. Зель, Ю. Калиновський, В. Пуцов та ін. [163; 187; 427]).

Соціально-педагогічний аспект досліджуваної проблеми визначається тим, що професійна підготовка фахівців в умовах другої вищої освіти визначається важливим фактором соціалізації. Людина з вищою освітою адаптується до процесу навчання шляхом інтеграції у нове професійне та соціальне середовище завдяки розширенню комунікативних зв'язків, засвоєнню нових норм, ролей і правил, що відповідають вимогам професії гуманітарного профілю (Є. Клімов, Т. Кудрявцев [202; 244]). У сучасних умовах професіоналізація охоплює великих проміжок життя людини та якісно впливає на нього.

Варто зазначити, що адаптація як соціальне явище являє собою процес включення особистості в нове для неї соціальне середовище, зокрема в колектив (Б. Ананьєв, Т. Алексєєва, Г. Балл, Л. Виготський, С. Гапонова, В. Демченко, С. Кінелов, Л. Литвинової та ін. [11; 97; 185; 197]). Тобто особистість у колективі студентів стає активним діячем, функціонуючою складовою, об'єктом і суб'єктом відносин соціального середовища в якому нове найближче оточення трансформується в спосіб життєдіяльності особистості. За критеріями адаптації виявляють ступінь активності особистості в колективі, різнобічності її діяльності, значення для суспільства чи колективу, що адаптується [384].

Ефективність процесу навчання дорослої людини у системі другої вищої освіти значною мірою залежить від позитивної мотивації до здобуття другої вищої освіти, адаптації до умов ВНЗ, тобто від готовності до професійної перепідготовки. Соціальна підсистема адаптації до умов навчання в системі другої вищої освіти відображає входження людини в нове соціальне середовище – студентську групу. Соціальний аспект адаптації характеризується ступенем прийняття людиною групових норм та правил життя, а також ступенем прийняття цієї людини групою. Показниками, що відображають тенденції соціальної адаптації є задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей тощо.

Можна стверджувати, що сучасна професійна підготовка в умовах другої вищої освіти виконує функцію соціального захисту, яка забезпечує цілісність нового виду діяльності або якісно новий рівень попередньої діяльності: *адаптаційну* (розуміння і прийняття нових умов життя), *інформаційну* (уміння знайти, вибрати, використати, створити необхідну інформацію, підвищити свою грамотність), *розвивальну* (дозволяє оволодівати новими способами діяльності), *компенсаторну* (пропонує альтернативні форми освіти). Соціальний аспект освіти дорослих виявляє її тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість з такою сферою суспільного життя, як соціальна робота, що тлумачиться як теорія і практика допомоги людині в кризових ситуаціях. Неготовність людини успішно розв'язати першочергові проблеми занурює її в кризову ситуацію, вийти з якої самотійно практично неможливо. Наслідками стають втрата роботи, безробіття, професійна декваліфікація, зниження життєвого рівня, морально-психологічний дискомфорт, невпевненість у власних силах, втрата життєвих перспектив, психологічний стрес тощо.

Тому професійна перепідготовка фахівців виконує функцію соціального захисту та виступає в якості надійного механізму виходу з кризової ситуації. Забезпечення гарантованого доступу до професійної освіти (перепідготовки) будь-якого рівня – це одна з дієвих форм захисту права людини на гідний рівень життя.

На основі аналізу різних моделей професійної підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів та наукових аспектів такої підготовки нами розроблена *андрагогічна модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти* спрямована на реалізацію соціального замовлення на фахівця гуманітарного психолого-педагогічного профілю та складається з теоретико-методологічного, методичного, технологічного та результативного блоків (див. рис. 3.1.).

Структура концептуальної моделі визначається методологічною базою та логікою нашого дослідження. Обґрунтовані методологічні засади

професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю умовах другої вищої освіти дозволяють визначити різнорівневу методологію її вивчення: 1) рівень загально-філософської методології представлено філософією гуманізму та гуманістичним підходом; 2) рівень загальнонаукової методології – історичним підходом, що сприяв дослідженню історичного процесу становлення системи другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні; системним підходом, який уможливив розгляд професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю як підсистеми неперервної освіти дорослих, яка має багаточисельні зв'язки між її структурними компонентами та зовнішнім середовищем; синергетичним підходом, який дозволив краще осягнути функціонування системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю як відкритої до взаємодії з іншими системами та можливість створення нових форм професійної підготовки; 3) рівень конкретно-наукової методології – андрагогічним підходом, що сприяв використанню наукового апарату андрагогіки (закономірностей, принципів, об'єкту, предмету, методів та засобів); аксіологічний підхід дав змогу детально висвітлити професійні цінності фахівця гуманітарного профілю, які мають сформуватися в процесі його професійної підготовки; акмеологічний підхід допоміг спрямувати процес професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю на саморозвиток у професійній та навчальній діяльності; 4) рівень методики та техніки дослідження дозволив вивчення проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої освіти здійснювати з урахуванням в змісті, формах і методах, педагогічних технологіях особливостей навчання дорослих студентів та набуття ними готовності до професійної діяльності.

Теоретико-методологічний блок андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю становить собою відображення концептуальних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, забезпечує методологічне та теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію освітньої діяльності

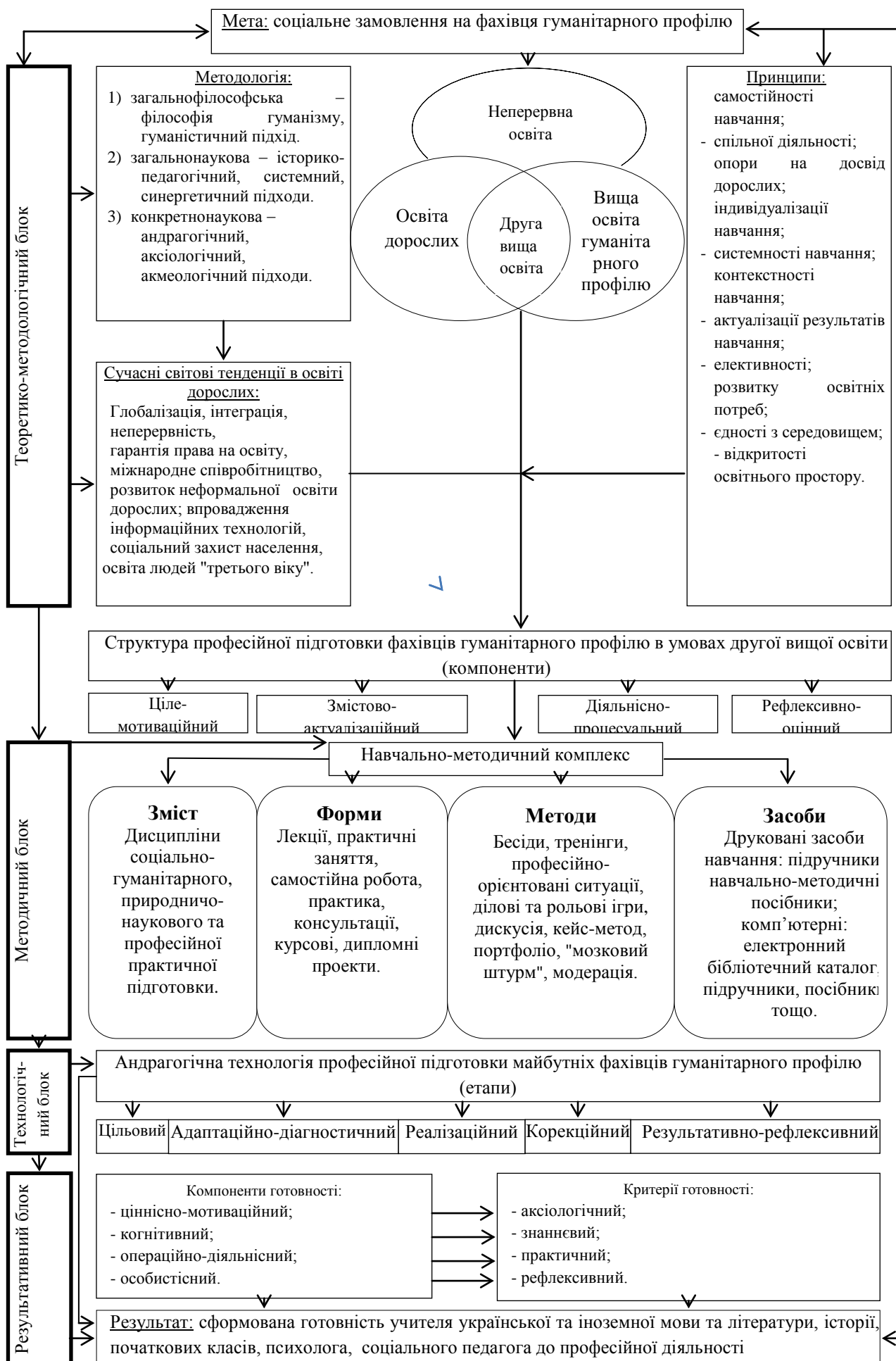


Рис. 3. 1. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

факультетів післядипломної освіти та центрів перепідготовки фахівців у ВНЗ, ґрунтується на діалектичних філософських принципах загального, особливого, одиничного, з урахуванням основних змістово-поняттєвих категорій: освіта дорослих, неперервна освіта, друга вища освіта, вища освіта гуманітарного профілю, перепідготовка, взаємозв'язок яких детермінує особливості професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, враховує знання про специфіку навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології, вміння пристосуватися до перетворень, готовність до змін, здатність навчатися все життя та сучасні світові тенденції в освіті дорослих.

У теоретико-методологічному блоці моделі подано основні світові тенденції розвитку освіти дорослих у першій чверті XXI століття, а саме: становлення освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; спрямування державної політики на гарантування кожній дорослій людині права на освіту протягом життя; активне міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих; забезпеченні неперервності освіти; поступальний розвиток неформальної освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; вирішення проблем освіти осіб "третього віку".

Модель характеризується підвищенням значення самоорганізації суб'єкта навчання, створює умови для визначення дорослим студентом індивідуальної освітньої траєкторії, враховуючи соціальне замовлення щодо підготовки спеціалістів гуманітарного профілю та особистісні освітні потреби, сприяє розвитку нелінійних процесів у взаємодії між суб'єктами навчання в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю.

Модель побудовано на основі поєднання *принципів навчання дорослих*, неперервної освіти та професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, які були розроблені С. Змейовим, а саме:

1) самостійного навчання, що передбачає здатність самостійно ухвалювати рішення та нести за них відповідальність, що є основними рисами дорослої людини (під самостійною діяльністю дорослих студентів розуміємо не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення організації процесу свого навчання);

2) спільної діяльності, що характеризується спільною діяльністю тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання;

3) опори на досвід дорослих, згідно з яким життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання;

4) індивідуалізації навчання – можливість навчатися за розробленою спільно з викладачем індивідуальною програмою навчання, що зорієнтована на конкретні освітні потреби і цілі, враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослого студента;

5) системності навчання, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання;

6) контекстності навчання – спрямування його на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтація на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності студента;

7) актуалізації результатів навчання, що передбачає невідкладне застосування набутих дорослим студентом знань, умінь, навичок, якостей;

8) елективності навчання – надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу навчання.

9) розвитку освітніх потреб – процес навчання будується за цілями формування у дорослих студентів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання;

10) єдності трьох середовищ, які створюють систему, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта: *навчальне*, в якому безпосередньо здійснюється навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача, *професійне* середовище, в якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій, *соціальне* середовище, в якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації;

11) принцип відкритості освітнього простору за якого освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності; наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю; навчання спрямовано на саморозвиток особистості, враховує індивідуальні здібності дорослих, побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи та створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору індивідуальної "траєкторії" навчання;

12) принцип діяльності, який полягає у твердженні, що зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються; в основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються;

13) принцип безперервної підтримки визначається необхідністю під час навчання дорослих передбачати різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання, власне навчання, після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів;

14) принцип професійної мотивації передбачає разом з процедурами навчання впровадження системи мотивації дорослих до навчання через

отримання можливості неперервного консультування, оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності, отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [167, с. 168 – 183].

Методичний блок андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти вміщував навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, що являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, пов'язаної єдиною методологією та організацією викладання. Зміст професійної підготовки включає у себе дисципліни соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійної практичної підготовки, що оптимально поєднані у навчальному плані. Методика професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю включала застосування як традиційних форм та методів навчання як лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, практика, консультації, курсові та дипломні, розв'язання педагогічних, соціально-педагогічних задач та вирішення професійно-орієнтованих завдань, так і інноваційних – тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, "мозковий штурм", модерація, що мали андрагогічний аспект, та друковані засоби навчання: підручники, навчально-методичні посібники; комп'ютерні: електронний бібліотечний каталог, підручники, посібники тощо.

У *технологічному* блоці моделі представлена авторська андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та алгоритм її впровадження відповідно до цільового, адаптаційно-діагностичного, реалізаційного, корекційного та рефлексивно-результативного етапів. Андрагогічна технологія побудована на таких принципах, як контекстність, урахування життєвого та професійного досвіду, системність, диференціація та індивідуалізація навчання, актуалізація результатів навчання, елективність та спрямованість на особистісний розвиток, враховує суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між викладачем

системи другої вищої освіти та студентом та цілі кожного етапу технології: узгодження цілей, актуалізація досвіду, набуття знань, умінь та навичок та професійно важливих рис, задоволеність процесом навчання, готовність до професійної діяльності (рис. 4.3.).

Результативний блок моделі містить результат професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, яким є сформована готовність вчителя української та іноземної мови, літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога до професійної діяльності, яка передбачає рух від поверхневого уявлення майбутнього фахівця до репродуктивного відтворення дій, а потім – до продуктивної творчої діяльності, також формування готовності проходить від низької сформованості її компонентів, потім – до неповної сформованості її цілісної структури, нерівномірного розвитку її компонентів, але з наявністю тенденцій до їх подальшого формування та взаємозбагачення та до повної сформованості усіх компонентів готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю в їх єдності та взаємозв'язку.

Погоджуємося з думкою К. Дурай-Новакової, що професійна готовність передбачає усвідомлення високої ролі соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійну задачу, установку на реалізацію знань, умінь та якостей особистості [134]. У той же час, професійна готовність майбутнього вчителя може розглядатися як вже сформований активно діяльнісний стан його особистості, що забезпечує швидку адаптацію, ефективну реалізацію та використання у процесі практичної роботи отриманих у ВНЗ знань, вмінь, навичок.

Професійну готовність до діяльності дослідники (О. Безпалько, Н. Кузьміна, А. Петровський, В. Сластьонін, В. Поліщук та інші) тлумачать як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності [34; 251; 397; 466].

У низці досліджень (Н. Іпполітової, Т. Климової, Т. Оболдіної, Р. Пенькової, Н. Яковлевої та ін.) готовність до педагогічної діяльності розглядається як інтегративна професійно значуща якість (властивість, утворення) особистості, до складу якої входять різні компоненти в залежності від певного виду готовності.

Проведений теоретичний аналіз готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності дає можливість виділити основні підходи визначення їх готовності до професійної діяльності:

- на особистісному рівні готовність розглядається як багатопланова структура якостей, властивостей та станів, які у сукупності дають змогу більш або менш успішно здійснювати діяльність;
- на функціональному рівні готовність — це результат підготовки до певної діяльності.

Розглядаючи структуру готовності до професійної діяльності, М. Дьяченко та Л. Кандилович виділяють такі взаємопов'язані компоненти: *мотиваційний*, який виражається в наявності потреби успішно виконувати поставлену задачу, інтерес до об'єкта діяльності, способах її здійснення, прагненні до успіху; *орієнтаційний*, який включає знання та уявлення про особливості та умови діяльності; *операціональний*, що передбачає володіння способами та прийомами діяльності, вміннями та навичками; *вольовий*, який характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; *оцінний*, який передбачає самооцінку своєї підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних задач встановленим зразкам [136].

У свою чергу, Н. Іпполітова у структурі готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності виділяє три взаємопов'язані компоненти: *особистісний*, який характеризує ступінь морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає сформованість ціннісних орієнтацій, інтерес до професії, рівень розвитку мотивації педагогічної діяльності; *когнітивний* компонент, що характеризує інформованість педагога про сутність та зміст педагогічної діяльності, рівень

загальнопедагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності; *праксикологічний*, який відображає професійні вміння і навички, необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності [177].

Зазначимо, що готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення до неї і скеровується відповідними потребами та мотивами. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики *психологічної готовності*.

У визначенні природи готовності, її структури і факторів становлення багатьма авторами висловлюються різні точки зору. Педагоги (С. Архангельський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Спірін, В. Лозова, М. Никадров, О. Щербаков та ін. приділяють увагу виявленню дидактичних і виховних факторів управління становленням та розвитком готовності; [23; 250; 252; 570]. Психологи (О. Леонтьєв, А. Нерсисян, О. Пуні, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Моляко [326], В. Семиченко [454] та інші досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Варто зазначити, що не існує однозначного розуміння сутності і функцій окресленого поняття. Проте, відмінності у визначенні поняття готовності, що спостерігаються у різних авторів, дають підстави стверджувати про суперечливість існуючих точок зору, а звідси – і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми структури готовності до професійної діяльності вчителя засвідчив, що більшість

дослідників у складі готовності виділяють знання, вміння, певний досвід їх застосування на практиці, позитивне ставлення студентів до професії вчителя, стійкі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно важливих якостей особистості. Зв'язок компетентності й досвіду діяльності, на нашу думку, складає основу різниці понять „компетентність” і „готовність”. Тому саме наявність досвіду професійної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей, які здобувають другу вищу освіту, було враховано при побудові нашої андрагогічної моделі.

Поняття "готовність до діяльності" висвітлено і конкретизовано в працях українського психолога В. Моляко (спочатку в контексті психології трудового навчання і виховання, потім – у психології творчості). На його думку, формування психологічної готовності до праці має бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес професійної підготовки варто пов'язувати з виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов [325]. У роботах В. Моляко подана класифікація рівнів готовності:

1) високий рівень передбачає самостійність у постановці та розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу тощо);

2) середній рівень самостійності у розв'язанні професійно-орієнтованих завдань та вияву наведених особистісних якостей;

3) низький - невміння самостійно ставити і розв'язувати складні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей тощо) [324; 325; 326].

Оскільки рівень готовності не є сталою величиною, його зміна зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями тощо. В. Моляко виділив такі рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, допрофесійної і професійної підготовки. Рівень

професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності. Аналіз наукових джерел до проблем готовності фахівців до професійної діяльності гуманітарного профілю дозволив виділити таку її структуру:

- 1) біофізіологічна;
- 2) власне професійна готовність;
- 3) психологічна готовність.

Важливою складовою готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності є психологічна готовність, яка тлумачиться вченими як комплексне психологічне утворення, поєднання функціональних, мотиваційних, операційних і особистісних компонентів.

Залежно від визначення психологічної готовності різні автори виділяють її структуру та її компоненти, визначають шляхи її формування.

Так, А. Маркова стверджує, що професіоналізація, яка включає в себе зокрема і психологічну готовність як багатоканальний процес відбувається відразу за декількома напрямками [303]. Під час навчання й виховання в такому випадку формується мотиваційна та операційна сфери особистості.

Психологічну готовність до професійної діяльності характеризує динаміка змін у мотиваційній сфері особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміна ціннісно-сислової структури світосприйняття особистості.

В. Согалаєв зазначає, що до структури психологічної готовності входять мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операціональний і оцінно-рефлексивний компоненти [476]. М. Миронова визначила психологічну готовність майбутніх психологів, які навчаються в системі післядипломної перепідготовки, до професійної діяльності як синтез мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольового, особистісно-операціонального й оцінно-рефлексивного компонентів.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що досягнення успіху психологами-фахівцями лише на 15 % зумовлюється знаннями своєї

професії, а на 85 % – уміннями переконувати та особистими якостями й здібностями.

В. Байденко і Б. Оскарссон, досліджуючи феномен психологічної готовності до професійної діяльності, використовують поняття "базові навички" як особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, виражені в різних формах, у різноманітних ситуаціях роботи й соціального життя. До переліку базових навичок включають: комунікативні навички та здібності; творчість; здатність до аналітичного мислення; здатність до креативного мислення; адаптованість; спроможність працювати в команді; здатність працювати самостійно; самосвідомість і самооцінка. Особливе місце серед цих якостей майбутнього психолога займає мотиваційна складова психологічної готовності до консультативної діяльності. Адже не мотивований на здійснення професійної діяльності, на виконання психологічного консультування як провідного виду професійної діяльності психолог не може вважатися професіоналом.

На думку О. Краснорядцевої, психологічна готовність до професійної діяльності виявляється: у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію "тут і зараз"), що передують будь-яким психічним явищам та проявам; у вигляді мотиваційної готовності до "впорядкування" свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [235].

У працях Л. Одінцової і С. Завіцької подано визначення психологічної готовності до професійної діяльності. Вона характеризується індивідуально-педагогічною спрямованістю, яка виявляється в розумінні та прийнятті себе та іншого як унікальної суті, а також мотиваційно-ціннісному ставленні до процесу навчання, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини [362].

Н. Кузьміна вважає, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю в спеціаліста знань, умінь і навичок, які забезпечують здійснення діяльності на рівні сучасних вимог науки, що

передбачає вирішення низки завдань. З огляду на це, психологічна готовність виявляється, перш за все, в умінні бачити завдання, формулювати їх, застосувати методологію та методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при розв'язанні завдань [252].

А. Штейнмець визначив психологічну готовність до професійної діяльності як процес формування сукупності (системи) психічних утворень: уявлень і понять, способів мислення та вмінь, мотивів, якостей особистості тощо, які забезпечують мотиваційно-смыслову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності. Іншими словами, багато дослідників вказують на важливість мотиваційної складової психологічної готовності до професійної діяльності [565].

Отже, психологічну готовність до професійної діяльності можна розглядати в контексті сформованості в особистості майбутнього фахівця мотиваційно-цільової структури, що забезпечує ефективність практичної діяльності.

У межах педагогічної моделі готовність до навчання визначається більше зовнішніми чинниками, зокрема соціальним примусом. Андрагогічна модель готовності до навчання визначається потребою дорослих учитися для вирішення важливих особистих проблем. Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до певної діяльності.

Варто зазначити, що готовності становлять психічні процеси і властивості, які є фундаментом для формування якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності. Таким чином, аналіз наукових досліджень

проблеми готовності вчителя, психолога та соціального педагога сприяв виділенню її основних компонентів, критеріїв та показників.

Основними компонентами готовності фахівця гуманітарного профілю до професійної діяльності є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає ставлення спеціаліста до професійної діяльності гуманітарного профілю та її цінностей, а також до себе як до фахівця гуманітарної галузі. Він вміщує позитивну мотивацію особистості щодо здійснення професійної діяльності гуманітарного психолого-педагогічного профілю.

Когнітивний компонент передбачає володіння фахівцем комплексом знань з метою здійснення фахової діяльності гуманітарного профілю а також професійно важливі якості, що забезпечують ефективність пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки, гнучкість, пластичність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати свою діяльність та моделювати наслідки роботи).

Операційно-діяльнісний компонент готовності спеціаліста до фахової діяльності гуманітарного профілю включає володіння комплексом основних професійних умінь і навичок, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань, сприяють прагненню до професійного самовдосконалення фахівця.

Особистісний компонент готовності як її регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження.

Аналіз поняття готовності до діяльності фахівця "гуманітарного профілю" у психолого-педагогічній літературі стало підґрунтям для виділення *критеріїв готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю*

в умовах другої вищої освіти до професійної діяльності: аксіологічний, знаннєвий, практичний, рефлексивний та відповідних показників:

1) аксіологічний – гуманістична спрямованість особистості, ціннісне ставлення до педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної діяльності, мотивація досягнення в ній успіху;

2) знаннєвий – глибокі знання і досвід практичної діяльності, вміння актуалізувати раніше здобутті знання;

3) практичний – володіння сучасним діагностичним інструментарієм вивчення особистості дитини, її соціального оточення, вміння прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу та індивідуальну траєкторію розвитку особистості дитини, комунікативні вміння і навички встановлювати контакти, будувати ефективну комунікативну дію у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, попередження конфліктів на всіх рівнях професійної діяльності;

4) рефлексивний – володіння професійно значущими особистісними рисами: емоційна стійкість, емпатія, готовність до психологічних та інтелектуальних навантажень, відповідальність, оптимізм, потреба в самоактуалізації та самовдосконаленні, розширенні власних знань, набутті нових умінь та навичок, необхідних для сучасного фахівця гуманітарного профілю.

Відповідно до компонентів та критеріїв готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю нами було подано такі компоненти професійної підготовки фахівців в умовах другої вищої освіти як *ціле-мотиваційний, змістово-актуалізаційного, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-оцінний* компонент. Охарактеризуємо їх більш детально.

Ціле-мотиваційний компонент передбачає врахування соціальних запитів суспільства до педагогічної, соціально-педагогічної діяльності та діяльності психолога, а також особистісних цілей дорослих студентів щодо здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю; включає професійно-пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви навчальної діяльності. До

професійно-пізнавальних мотивів дорослих студентів належать: широкі пізнавальні потреби, зацікавленість у набутті специфічних для майбутньої професії знань та вмінь; важливим соціальним мотивом здобуття другої вищої освіти, на думку студентів, є знаходження роботи за фахом та кар'єрне зростання. Особистісні мотиви навчальної діяльності дорослих студентів зумовлюються потребою в саморозвитку та самовдосконаленні, самореалізації.

Змістово-актуалізаційний компонент включає знання з різних дисциплін навчального плану підготовки студентів, має характеризуватися інформаційною насиченістю, доступністю сприймання студентами з різним рівнем актуальної готовності та спрямованим на можливість невідкладного використання набутих знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Діяльнісно-процесуальний компонент охоплює показники, що характеризуються рівнем сформованості професійних умінь.

Рефлексивно-оцінний компонент відображає показники готовності студентів до професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю, психолога та соціального педагога. Рефлексивний компонент у професійній діяльності дозволяє фахівцю знайти свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати і аналізувати результати своєї праці.

Відповідно до структури, компонентів, критеріїв готовності до професійної діяльності гуманітарного психолого-педагогічного профілю в умовах другої вищої освіти було виділено низький, репродуктивний, продуктивний та творчий рівень готовності студентів гуманітарного психолого-педагогічного профілю до професійної діяльності. Зазначено, що поняття "рівень" виражає діалектичний характер процесу розвитку, сприяє пізнанню процесу професійної підготовки фахівців гуманітарного психолого-педагогічного профілю в умовах другої вищої освіти в різноманітності його властивостей, зв'язків та відносин. Охарактеризуємо кожний рівень готовності більш детально.

Низький рівень визначається недостатнім професійним спрямуванням студента щодо діяльності гуманітарного психолого-педагогічного профілю, поверхневими для ефективної професійної діяльності знаннями соціально-гуманітарного, природничо-наукового та практичного професійного циклів та слабким володінням професійними вміннями, що ґрунтуються лише на попередньому досвіді дорослого студента, низьким рівнем успішності, що виявляється у нерозвиненості професійно важливих особистісних рис, практичною відсутністю спрямованості на подальший професійний саморозвиток та підвищення рівня професійної майстерності.

Середній рівень характеризується спрямованістю студента переважно на отримання диплому про перепідготовку в системі другої вищої освіти і на подальший пошук роботи за спеціальністю; наявністю певних уявлень про майбутню професію, проте, без глибокого усвідомлення її сутності та недостатньою мотивацією студентів на включення у професійну підготовку; володінням знаннями соціально-гуманітарного та природничого-наукового циклів та практичного професійного циклів на рівні понять та уявлень та мають обмежений, фрагментарний характер; володіння лише певними професійними вміннями та професійно значущими особистісними якостями, професійний саморозвиток та підвищення професіоналізму зумовлений вимогами керівництва.

Достатній рівень готовності до професійної діяльності характеризується: розумінням студентами власного покликання до педагогічної, соціально-педагогічної та психологічної діяльності, потребою у кар'єрному зростанні; усвідомленим володінням знаннями дисциплін соціально-гуманітарного та природничого-наукового циклів, розумінням базових категорій з основних дисциплін практичного професійного циклів; незначним практичним професійним досвідом роботи; сформованістю комплексу професійних умінь та професійно значущих особистісних якостей та прагненням до підвищення рівня професійної майстерності.

Високий рівень готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю визначається: гуманістичною спрямованістю особистості на професійну фахову діяльність вчителя, психолога та соціального педагога; глибокими, міцними, системними знаннями дисциплін соціально-гуманітарного та природничого-наукового циклів, практичного професійного циклів; володінням комплексом професійних умінь та здатністю їх використовувати в різних нестандартних ситуаціях фахової діяльності; багаторічним професійним досвідом; здатністю якісно організовувати навчальну та професійну роботу; проведенням науково-дослідної діяльності, сформованістю професійно значущих якостей, що виявляються потребою саморозвитку та самовдосконалення, досягнення акме-вершин у процесі життєдіяльності.

Таким чином, представлена андрагогічна модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти враховує сучасні запити суспільства до фахівця гуманітарного профілю, новітні освітні тенденції у вітчизняній і світовій системі неперервної вищої професійної освіти та освіти дорослих і спрямована на досягнення готовності вчителя, психолога та соціального педагога до професійної діяльності. Тому наступним етапом дослідницької роботи стало визначення компонентів, критеріїв та показників готовності студентів системи другої вищої освіти до професійної психолого-педагогічної та соціально-педагогічної діяльності.

3.4. Сутність, структура та рівні готовності спеціалістів до професійної діяльності гуманітарного профілю

Проблеми фахової підготовки та перепідготовки професіоналів, зокрема і у сфері другої вищої освіти, набули для вітчизняної педагогічної науки та практики особливої актуальності. Інтерес до проблем освіти гуманітарного профілю визначається потребами гуманізації всіх аспектів суспільного життя та вимагає підвищення якості їх фахової підготовки. Таке

підвищення вимог поширюється і на рівень готовності фахівця до здійснення окремих видів професійної діяльності, що вимагає, крім знань, наявності специфічних особистісних якостей.

Фахівець гуманітарного профілю – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий цілеспрямованим особистостям з виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, з розвинутими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати оригінальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самобутності.

Професійне самовизначення розглядається як відображення у свідомості суб'єкта концептуального змісту майбутньої діяльності. До чинників професійного самовизначення особистості щодо повторного вибору професії відносять:

- з'ясування мотивів повторного вибору професії;
- чітке, адекватне уявлення про професію та свого місця в ній;
- формування образу нової професії як системи знань щодо фахових вимог до особистості та об'єктивне оцінювання власних якостей та здібностей;
- рівень сформованості потреби в самоактуалізації.

Н. Протасова визначає основні *характеристики*, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм та методів навчання в системі післядипломної освіти, зокрема, педагогічної. До них належить проблемність змісту, форм та методів післядипломного навчання, що передбачає навчання педагога бачити, визначати, розглядати та окреслювати проблеми, набувати навички їх розгляду та вирішення [407].

На думку більшості дослідників (Н. Пов'якель, В. Панок, Н. Чепелєва та ін. [379; 522]), конструювання моделі особистості психолога-практика має відображати комплекс його професійно-психологічних завдань:

- вектор взаємодії суб'єкта з довкіллям (змістом його є ідея про багаторівневий характер взаємодії суб'єкта з навколишнім природним і

соціальним середовищем. Тут вирізняють п'ять рівнів взаємодії та відповідних їм рівнів аналізу особистості практичного психолога – психосоматичне здоров'я, суб'єкт діяльності, особистісні риси, соціальна поведінка, значеннєвий (смісловий);

- вектор структурної організації суб'єкта (когнітивна, мотиваційна і операційна складові структури суб'єкта);

- вектор часу дає можливість простежити динаміку системи і спрогнозувати подальший її розвиток.

Так, наприклад, у дослідженні Н. Пов'якель з'ясовано й систематизовано специфічні якості та психологічні характеристики професійного мислення практичного психолога: практична спрямованість, конструктивність, конкретність, оперативність, своєчасність, поліпроблемність, комплексність, емпатійність, деталізованість, рефлексивність, організованість, упорядкованість, динамічність, лабільність, гнучкість, швидкість, креативність, незалежність, продуктивність, системність, діалектичність, прогностичність, аналітичність, критичність, селективність.

Відмінною ознакою професійного мислення практичного психолога є не стільки необхідність виконання заздалегідь (визначених клієнтом) завдань, скільки вміння їх диференціювати, діагностувати, правильно ставити й формулювати, а також прогнозувати перспективи та можливості реалізації, психологічні наслідки його розвитку. Тобто, однією з найважливіших характеристик професійного мислення психолога є вміння бачити в професійних завданнях проблемні ситуації, виявляти та аналізувати їх. Суттєвими ознаками професійного мислення психолога є комплексність і системність бачення проблем клієнта, визначення творчих, щоразу неповторних варіантів їхнього подолання, що потребує високого рівня гнучкості мислення.

У структурі професійної культури розрізняють також психологічну культуру. Так, наприклад, О. Видра [72] розглядає психологічну культуру

майбутнього вчителя як складник його загальної і професійної культури, що є системною характеристикою особистості студента, яка визначається соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінований рівнем засвоєння, усвідомлення, використання і функціонування спеціальних психологічних цінностей, в якості яких виступають ефективні професійно-психологічні знання, вміння, навички, здібності до професійної психолого-педагогічної і трудової діяльності педагога.

Модель психологічної культури майбутніх учителів базується на концепції тривимірної психологічної структури особистості (В. Рибалко [433]) і містить такі компоненти:

1) комунікативний компонент – усвідомлення наявного і необхідного рівня розвитку комунікативних здібностей, аксіологічне засвоєння елементів спілкування, створення нових моделей процесу педагогічного спілкування;

2) мотиваційний – самоаналіз власних мотивів і смислів навчально-професійної діяльності; інтерес до професії вчителя, цінування праці педагога, відданість гуманістичним ідеалам, творчі мотиви психолого-педагогічної діяльності.

3) характерологічний компонент – усвідомлення і моніторинг таких рис характеру, як любов до праці, наполегливість, акуратність, дисциплінованість, емоційна врівноваженість, моральна, інтелектуальна, практична чуттєвість до навчально-професійної діяльності, створення нових характерологічних програм поведінки та діяльності у навчанні й професійній праці;

4) рефлексивний – самоусвідомлення образу "Я", образу професії вчителя, усвідомлення особистості та її внутрішнього світу як найвищої цінності, самокреативність.

5) досвідний компонент – усвідомлення свого рівня професійних знань, умінь, власної ієрархії системи цінностей, цінування психологічних знань, умінь, навичок, властивостей своєї особистості та особистості учня як вищих цінностей, індивідуальний професійно-психологічний світогляд.

б) інтелектуальний компонент – усвідомлення наявного і бажаного рівнів розвитку інтелекту та мислення; ціннісне ставлення до інтелектуальних здібностей і властивостей, творче використання можливостей інтелекту і мислення у професійній діяльності;

7) психофізіологічний компонент – рефлексивна інтроспекція психофізіологічних особливостей у трудовій діяльності, індивідуальний стиль професійної діяльності, відповідний власному типу темпераменту.

Важливим складником професійної культури є оволодіння професійною етикою, що передбачає особисту відповідальність за наслідки своєї роботи в умовах професійного та особистісного вибору. Почуття провини і покарання унеможливають ситуацію вибору. Водночас, почуття відповідальності дає змогу формулювати оригінальні думки і продукувати нові засоби поведінки, що спонукає сприймати невдачі як життєві уроки, а перешкоди – як можливість віднайти інший, більш ефективний шлях вирішення проблем.

Значення особистісної зрілості, психологічної компетентності, психологічної культури майбутнього фахівця при вирішенні професійних завдань визначено в низці наукових розробок (О. Видра, О. Темрук [72; 496], А. Гулеватий та ін.). Так, у дослідженні О. Темрук зазначено, що розвиток окремих шкал особистісної зрілості відбувається нерівномірно і має свої особливості, а більшість майбутніх учителів виявляє задовільний та незадовільний рівні мотивації досягнення або переважання мотиву уникнення невдач. Їм притаманна переважно неадекватна занижена або завищена самооцінка, протиріччя в "Я-концепції". У таких студентів переважають неефективні життєві настанови та смисложиттєві орієнтації, відсутні цілі на майбутнє, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи. Вони незадоволені життям і не розуміють його сенсу, зневірені у своїх силах контролювати події власного життя, впевнені в тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю.

Виявлена недостатньо розвинена здатність до психологічної близькості з іншими людьми, яка характеризується переважанням середнього рівня емпатії, що може викликати труднощі у процесі спілкування з іншими людьми, зокрема з учнями та батьками, утрудненням при встановленні міжособистісних контактів, неможливістю встановлювати емоційно теплих, близьких стосунків як особистісного, так і професійного сенсу. Водночас, майже половина опитаних студентів мають високий рівень почуття громадянського обов'язку, які характеризуються вираженням почуттям патріотизму, небайдужістю за долю своєї Батьківщини, відповідальністю за виконання своїх обов'язків.

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як В. Андрущенко, О. Вознюк, С. Гончаренко, Л. Губерський, О. Діденко, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Мірошніченко, О. Савченко, В. Огнев'юк та ін. [80; 126; 130; 239; 318]. Однак, в її структурі існують такі не досить вивчені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрями та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Особистісна зрілість майбутнього вчителя тісно пов'язана з його професійно-педагогічною спрямованістю, що визначається за формулою: чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, то вищий рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, і навпаки. Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя як один із важливих показників особистісної зрілості, що характеризує її життєві та професійні настанови.

Проблемі професійної підготовки психологів присвячені роботи Г. Балла, О. Бондаренка, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель та ін. [27; 28; 380]. На думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної

підготовки психолога-практика включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є професійна ідентифікація.

В. Панок вказує на значущість процесу професійної підготовки в межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру здобуття професійних психологічних знань [380]. Основу першого, загальнонаукового рівня, мають становити теорії, гіпотези та факти, визначені в дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або, так званий, індивідуально-типологічний рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається.

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [522].

Л. Виготський визначив теоретичні підходи до вивчення рефлексії як важливого компоненту самосвідомості з позиції теорії психічного розвитку. На думку вченого, рефлексія допомагає людині спостерігати себе "у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати "Я" діюче й "Я" оцінююче" [37; с. 245].

Г. Бізяєва (на основі досліджень Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської) визначає професійну рефлексію вчителя як здатність відображати "внутрішню картину світу" учня. Це також здатність займати дослідницьку, засновану на рефлексивних властивостях свідомості позицію щодо своєї практичної діяльності та до самого себе як її суб'єкта, що може слугувати

критерієм у визначенні професіоналізму вчителя. Рефлексія педагога, на думку вченої, визначається його вміннями аналізу, осмислення та конструювання ціннісної основи власної діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин [37].

За визначенням багатьох дослідників професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого "Я" з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з характерними про неї уявленнями. Вона являє собою *єдність людського* (здатність до самоучіння, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) та *професійного* (тобто – пристосування цієї здібності до важких умов і обставин професійного життя). Ці уявлення розвиваються і допомагають людині оцінити досягнуті результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоректувати свій професійний шлях [144; 196; 373].

Важливим для нашого дослідження є розгляд професіограми, запропонованої М. Шкілем, що містить загальні педагогічні якості, необхідні вчителю: допитливість, психологічна готовність до педагогічної праці, вміння контактувати з учнями, батьками, психолого-педагогічна спостережливість, грамотна мова, інтелектуальна активність, вміння займатися суспільною діяльністю, організаторські вміння, високі моральні якості.

Таким чином, майбутні фахівці гуманітарного профілю ще в стінах вищого навчального закладу формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення (І. Зязюн, В. Рибалка, І. Цушко) [388; 434]. Підготовку психолога-практика сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок) [296; 379], соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна), професійної креативності (В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (Л. Карамушка,

С. Максименко) [191; 296], формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (О. Кирич, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. Алексеєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностай, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко).

Розглянемо емоційно-вольовий компонент психологічної готовності до професійної діяльності, який складають почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності фахівця гуманітарного профілю; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль [221, с. 101]. Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного у сфері особистості, що визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями. Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до фахової діяльності гуманітарного профілю, психологи виділяють: цілеспрямованість, самовладання і витримку, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність та ін.

Провідною рушійною силою навчання у межах нашого дослідження визначаємо самого студента, роль викладача більше набуває дорадчого, консультативного характеру, навчання спрямоване на зростання освітніх потреб слухачів. Ці особливості виражені в освітньо-інформативній, аналітико-рефлексивній, виховній та розвивально-стимулюючій функціях процесу навчання, метою якого є високий рівень соціальної мобільності спеціаліста, спроможного швидко знайти роботу за фахом. З огляду на зазначене вище, професійна підготовка у процесі здобуття другої вищої освіти має базуватися на андрагогічній моделі, побудованій на специфічних принципах та врахуванні освітніх потреб тих студентів, які вже працюють, і тих, хто тільки починає опановувати професію вчителя, психолога чи соціального педагога. Саме така структура професійної підготовки

покращить її ефективність та забезпечать готовність фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності в епоху швидкозмінних соціальних перетворень.

Резюмуючи зазначене вище виокремимо такі критерії ефективності підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти:

- а) самооцінка професійної діяльності до та після закінчення навчання;
- б) ступінь задоволеності студентів процесом професійної підготовки гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти;
- в) самооцінка рівня готовності спеціаліста працювати за обраною спеціальністю;
- г) наявність установок на професійний саморозвиток;
- д) виявлення спрямованості на самоосвіту (формальну, неформальну, інформальну).

Аналіз поняття "готовність до діяльності фахівця гуманітарного профілю" у психолого-педагогічній літературі, вивчення мотивації здобуття другої вищої освіти дорослими студентами стало підґрунтям для розробки показників готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності

У роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін. доведено, що мотивація є рушійною силою людської поведінки. У сучасній психології термін "мотивація" використовується як *система факторів*, які детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як *характеристика процесу*, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. Узагальнюючи різні визначення, можна стверджувати, що мотивація – це така рушійна сила, що ґрунтується на задоволенні певних потреб, спонукаючи людину діяти з максимальними зусиллями для досягнення цілей. Мотиваційна сфера є основою особистості,

яка включає в себе систему мотивів у її певній побудові (ієрархії). Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня та можливих перспектив у кожного студента та групи в цілому, а мотиви – усвідомлені спонукання поведінки та діяльності особистості, які є її властивістю та які виникають при найвищій формі відображення потреб [15; 303; 304; 306; 441; 453; 454].

Питання сутності мотивів, мотивації у професійній діяльності пов'язано з різними аспектами психологічної науки. Зокрема його розглядали К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.

Мотивація вступу до вищого навчального закладу відіграє першочергову і значну роль та в подальшому впливає на якість засвоєння знань (С. Бобровицька, Л. Добровольська, Є. Павлютенков, А. Печнікова, Ф. Рахматулліна та інші). Мотивація навчальної діяльності школярів та студентів досить детально висвітлена у працях науковців (К. Алдерфер, Л. Божович, А. Дусавицького, О. Леонтьєва, А. Маркової, А. Маслоу, С. Рубінштейна та ін.).

Так, А. Маслоу серед груп потреб виділив пізнавальні потреби – знати, уміти, розуміти та досліджувати, що виражаються у прагненні людини до більш повного використання своїх знань, здібностей, умінь для самоствердження (самоактуалізації). Ці потреби мають індивідуальний характер [306]. К. Алдерфер виділяв потреби у зростанні, які спонукають до творчості, реалізації, набуття нових знань, навичок. Їх задоволення створює відчуття власної компетентності, сприяє реалізації потенціалу особистості. Мотиви професійного навчання та підвищення кваліфікації залежать від відповідного ставлення особистості до навчання загалом. У зв'язку з цим, найбільш доцільним вважалося розгляд взаємозв'язку навчальної і професійної мотивації. Так, Л. Божович виділила окремо мотиви, зумовлені власне самою навчальною діяльністю, та колективістські мотиви (суспільно цінні – прагнення до лідерства, вміння і бажання передати набутий досвід тощо).

Мотиви мають динамічний характер, їх ієрархія визначається соціальними та економічними змінами в житті суспільства, культури, а також груповими усвідомленнями та поведінкою. У свою чергу, підпорядкованість мотивів визначає життєвий шлях людини і сама є результатом взаємодій індивідуально-типологічних властивостей особистості та її соціальних відносин з навколишнім світом. Ієрархічна будова мотиваційної системи людини покладає не лише в основу актуальності вибору та формуванні цілей та постановки задач професійної діяльності, у виборі засобів їх досягнення, але й визначає спосіб професійної адаптації та стиль професійної діяльності [304; 306; 441; 453; 454].

Дослідження засвідчили, що існують декілька груп мотивів вибору професії (соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, мотиви престижу та ін.). Класично мотиви вибору професії кваліфікують за типами професійної мотивації і виділяють: домінантний тип (стійкий інтерес до професії); ситуативний тип професійної мотивації (вплив життєвих обставин, які не завжди співвідносяться з інтересами особистості); і конформістський (або сугестивний) тип професійної мотивації (вплив зі сторони найближчого соціального оточення) [304].

У цілому, говорячи про мотивацію професійної діяльності, неможна обійти проблему саморозвитку та самореалізації, яка є значущою у багатьох сучасних концепціях розвитку людини. Зазначимо, що актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є цінними вже самі по собі, і є показником особистісної зрілості та одночасно умовою її досягнення. Постійне прагнення до саморозвитку не лише приносить і закріплює успіх у професійній діяльності, але й сприяє професійному довголіттю особистості, що важливо враховувати в процесі здобуття другої вищої освіти [26].

Таким чином можна зробити висновок, що мотиваційна сфера особистості впливає як на вибір професії, так і на успішність всієї трудової діяльності. Наявність у людини певних сполучень типологічних властивостей нервової системи обумовлюють її схильність до того чи іншого виду

діяльності. Усвідомлення такої схильності та її причин призводять до формування мотиву, який і спонукає людину займатися тим чи іншим видом діяльності, оскільки саме ця діяльність відповідає її професійним здібностям. Відповідність вибраної діяльності індивідуально-типологічним та особистісним особливостям сприяє високій ефективності діяльності, забезпечує задоволеність працею та підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його в стійкий інтерес [135].

Цікавим у межах нашого дослідження є розгляд мотивації до навчання Дж. Брунера, який окреслює взаємозв'язок між визначенням мотивів пізнавального характеру і задоволеністю від пізнання. Г. Розенфельд виділяє також ряд факторів мотивації учіння (під учінням розуміється – цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками; у широкому значенні – оволодіння соціальним досвідом з метою його використання у практичному житті). Факторами мотивації учіння, які Г. Розенфельд називає найбільш ефективними, є: навчання заради успіху; навчання для досягнення мети в житті та навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях.

А. Маркова визначила термін "навчальна мотивація" як одне з новоутворень психічного розвитку особистості, що виникає у ході активної навчальної діяльності, та як цілеспрямовану навчальну діяльність чи потребу в ній, а також виділила такі чинники мотивації учіння: ставлення до навчання; навчальні цілі людини; навчаємість як здатність людини до засвоєння нових знань, що досить суттєво впливає на самооцінку дорослих студентів, особливо з вираженим мотивом уникнення невдачі [304].

Вважаємо, що мотиваційний простір професійної реалізації майбутнього фахівця складає, в першу чергу, професійна орієнтація особистості, яку найчастіше розглядають як динамічну особистісну систему. Окрім того, професійна орієнтація набуває й процесуальних характеристик, які з'являються під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів. При розгляді проблем, які пов'язані з професійною орієнтацією, питання про

вплив мотивації на успішність діяльності є одним з більш важливих. Загальновизнано, що від вираження професійних мотивів залежить ефективність діяльності.

При цьому значущими є розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, вміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо), що виявляються в інтегральних характеристиках особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо з урахуванням стадій вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з точки зору домінуючих її життєвих або професійних задач; етапи професійного становлення особистості (профпідготовка, професійна адаптація, професійна майстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідуальна, особистісна, індивідуально-особистісна) у межах відповідних форм психічної регуляції діяльності, динаміки професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) та стадій психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професійній діяльності.

Таким чином, у педагогічній теорії та практиці накопичено багато теоретичного та емпіричного матеріалу щодо особливостей становлення та функціонування навчальної мотивації, подано різні класифікації мотивів учіння, розроблено діагностики структури навчальної мотивації та шляхи її формування та корекції. Таким чином, вивчення мотивації передбачає виявлення її реального рівня та можливих перспектив у кожного студента та групи в цілому. До основних етапів становлення мотивів можна віднести наступні:

- актуалізація звичних мотивів, постановка на цій основі нових цілей;
- позитивне підкріплення мотиву в процесі реалізації визначених цілей;
- виявлення на цій основі нових мотивів;
- поява у мотивів нових якостей (стійкість).

Умовами формування позитивних мотивів до навчання в студентів є:

- усвідомлення найближчих (безпосередніх) та кінцевих (перспективних) цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної та практичної значимості засвоєних знань;
- емоційна форма викладу наукової інформації;
- збагачення змісту та новизна навчального матеріалу;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір адекватних задач, детермінованих інформаційними та пізнавальними протиріччями в структурі навчальної діяльності;
- підтримання пізнавального клімату в навчальній групі.

Існують стабільні мотиви, які не втрачають свого значення за умов будь-якого суспільного устрою. Це такі мотиви, як: бажання знаходитись у колі студентів, велике суспільне значення обраного фаху, відповідність професії психолога власним інтересам, нахилам та можливість проявити творчість під час здійснення професійної діяльності [135, с.12-16].

На основі аналізу наукової літератури було виділено такі основні мотиви вступу вже дипломованих фахівців до ВНЗ для здобуття професії вчителя, психолога та соціального педагога як другої, а саме:

Для вчителів:

- інтерес до педагогічної діяльності;
- необхідність мати освіту відповідну до посади, яку вони займають;
- широкі пізнавальні потреби в гуманітарній сфері;
- використання набутих знань та умінь у практичній діяльності;
- знаходження роботи за фахом;
- кар'єрне зростання;
- набуття професійної майстерності у педагогічній діяльності.

Для психологів провідними мотивами є:

- інтерес до діяльності психолога;
- необхідність мати освіту відповідну до посади, яку вони займають;

- інтерес до психології як науки;
- використання набутих знань та умінь у практичній діяльності;
- знаходження роботи за фахом;
- прагнення вирішити власні психологічні проблеми;
- прагнення допомагати іншим;
- прагнення впливати на інших;
- прагнення до самореалізації.

Для соціальних педагогів:

- інтерес до соціально-педагогічної діяльності;
- необхідність здобути освіту відповідну посаді, яку вони займають;
- знаходження роботи за фахом;
- прагнення допомагати іншим;
- використання набутих знань та умінь у практичній діяльності;
- прагнення до самореалізації.

Тобто мотиви вступу студентів на педагогічний, психологічний та соціально-педагогічний напрям є практично ідентичними для майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю, що в подальшому будуть працювати в сфері "людина-людина".

Наступним показником готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю є глибокі системні знання і вміння актуалізувати знання, здобуті в процесі попереднього навчання у ВНЗ. Тому з метою подальшого з'ясування рівня засвоєння знань студентами, що здобувають другу вищу освіту, на основі аналізу навчальних планів з підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів (див. Додаток В) було виділено основні знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійно-практичного циклів (див. табл. 3.2).

Табл. 3.2

Показники знань майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю

ЦИКЛ ПІДГОТОВКИ	ЗНАННЯ		
	Учителі української, іноземної мови та літератури, історії, початкових класів	Психологи	Соціальні педагоги
Соціально-економічний	Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого		
	Знання основ правової системи та законодавства України в галузі освіти		Основи забезпечення інтелектуальної власності.
	Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності		
Природничо-науковий	Знання щодо охорони праці в діяльності вчителя	Анатомія та еволюція нервової системи людини, психофізіологія.	Специфіка охорони праці у соціально-педагогічній сфері
		Основи патопсихології та порівняльної психології	Особливості вікової фізіології та валеології
		Основні математичні методи психологічних досліджень.	Знання про людину в сучасному соціумі
		Загальні основи педагогіки, теорії та методики виховання.	Новітні інформаційні технології та можливості їх застосування в соціально-педагогічній діяльності.
	Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту та психологічної підтримки		
	Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності		
	Загальні основи педагогіки		
	Основи дидактики	Фундаментальні та прикладні дисципліни: загальна, вікова, соціальна, педагогічна, експериментальна, клінічна психологія, психодіагностика, консультування тощо.	Методи і прийоми соціально-педагогічної профілактики та корекції девіантної поведінки учнів, порушень у соціалізації.
	Теорія навчання та виховання; сучасні форми, методи та прийоми навчання та виховання дітей, роботи з сім'ями учнів	Процес розвитку психіки та свідомості, природа та психологічна структура особистості, теорія особистості у світовій та вітчизняній психології.	Фактори ускладнення процесу соціалізації учнів.

Продовження таб. 3.2

Професійний та практичний	Основи школознавства.	Методи і прийоми психодіагностики, індивідуальної та групової консультації, корекції.	Методи і прийоми соціально-педагогічної профілактики та корекції девіантної поведінки учнів, порушень соціалізації.
	Основи педагогічної майстерності	Основи професійної майстерності психолога	Основи професійної творчості у соціально-педагогічній сфері
	Засоби здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності, підвищення рівня професійної майстерності.		

Так, вивчаючи соціально-економічний цикл дисциплін, майбутні *вчителі гуманітарного профілю* мають засвоїти знання: основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого; знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності; знання основ правової системи та законодавства України в галузі освіти. У ході вивчення природничо-наукового циклу вони здобувають знання щодо охорони праці в діяльності вчителя. Професійний та практичний цикл підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти передбачає набуття знань законодавчої бази щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту; загальних основ педагогіки, основ дидактики; теорії навчання та виховання; основ школознавства; основ педагогічної майстерності, загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю; сучасних форм, методів та прийомів навчання та виховання дітей, роботи з сім'ями учнів, засобів здобуття інноваційних знань для вирішення професійних завдань діяльності вчителя, підвищення рівня професійної майстерності.

Майбутні *психологи* також здобувають знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого; знання сучасної української мови на рівні

необхідному для здійснення професійної діяльності, що складають основу соціально-економічного циклу. Природничо-науковий цикл містить знання анатомії та еволюції нервової системи людини, психофізіології; основ патопсихології та порівняльної психології; математичних методів психологічних досліджень; загальних основ педагогіки, теорії та методики виховання. У межах практичного та професійного циклу підготовки студенти опановують знання законодавчої бази щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх психологічної підтримки; основ загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності психолога; фундаментальних та прикладних дисциплін – загальна, вікова, соціальна, педагогічна, експериментальна, клінічна психологія, психодіагностика, консультування тощо; знання процесу розвитку психіки та свідомості, природи та психологічної структура особистості, теорія особистості у світовій та вітчизняній психології; методів й прийомів психодіагностики, індивідуальної та групової консультації, корекції; засобів здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності психолога, підвищення рівня професійної майстерності.

До соціально-економічного циклу підготовки майбутніх *соціальних педагогів* входять знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого; сучасної української мови на рівні, необхідному для здійснення професійної соціально-педагогічної діяльності; основ забезпечення інтелектуальної власності. Особливості вікової фізіології та валеології; знання про людину в сучасному соціумі; специфіка охорони праці у соціально-педагогічній сфері; новітні інформаційні технології та можливості їх застосування в соціально-педагогічній діяльності входили до природничо-наукового циклу. Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту; основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної соціально-педагогічної діяльності; методи і прийоми соціально-

педагогічної профілактики та корекції девіантної поведінки учнів, порушень у соціалізації; шляхи здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності соціального педагога, підвищення рівня професійної майстерності розглядалися у процесі засвоєння дисциплін циклу практичної та професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах другої вищої освіти.

Таким чином, розроблені показники знань майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів сприятимуть проведенню дослідження на констатувальному, формуальному та аналітико-узагальнюючому етапах експериментальної роботи.

З огляду на те, що готовність до професійної діяльності гуманітарного профілю передбачає володіння основними групами умінь, виокремимо виділено основні уміння гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової підготовки та гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння професійної та практичної підготовки майбутніх вчителів, психологів та соціальних педагогів (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Професійні уміння майбутніх фахівців гуманітарного профілю

ЦИКЛ ПІДГОТОВКИ	УМІННЯ		
	Учителі української, іноземної мови та літератури, історії, початкових класів	Психологи	Соціальні педагоги
Соціально-	Будувати професійну діяльність у конкретних історичних умовах життя країни.		
	Реагувати на законодавчі зміни в освітній галузі		
	Вільно володіти українською мовою у професійній сфері		
Природничо-науковий	Дотримуватися вмінь з охорони праці у навчально-виховному процесі.	Визначати вплив фізіологічних процесів в організмі людини на психологічний розвиток.	Дотримуватися вмінь з охорони праці у навчально-виховному процесі.
		Визначати відхилення психологічного розвитку та патологічні стани.	Здійснювати соціально-педагогічну діяльність з урахуванням фізіологічного розвитку дитини.

Продовження таблиці 3.3

		Застосовувати у психологічних дослідженнях математичні методи.	Розглядати людину в контексті її становлення та розвитку в соціумі
		Аналізувати міжпредметні зв'язки із суміжними людинознавчими науками.	Володіти новітніми інформаційними технологіями.
Професійний та практичний	ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ		
	Аналізувати вимоги державного законодавства щодо навчання, виховання та розвитку учнів, їх соціального та психологічного захисту та підтримки		
	Аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до педагогічного процесу.	Аналізувати психологічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до діяльності психолога.	Аналізувати соціально-педагогічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до можливостей надання підтримки дитині у процесі її соціалізації.
	Аналізувати міжпредметні зв'язки педагогіки із суміжними людинознавчими науками.	Аналізувати міжпредметні зв'язки психології із суміжними людинознавчими науками.	Аналізувати міжпредметні зв'язки соціальної педагогіки із суміжними людинознавчими та суспільствознавчими науками.
	Визначати несприятливі фактори навчання, виховання та розвитку учнів.	Визначати фактори, що негативно впливають на психологічне здоров'я учнів	Визначати фактори, що утруднюють процес соціалізації учнів.
	Аналізувати результати навчальної діяльності учнів.	Аналізувати результати психологічного обстеження учнів.	Аналізувати результати соціально-педагогічного обстеження учнів, соціального паспорту класу.
	Аналізувати педагогічний досвід та інновації у діяльності вчителів гуманітарного профілю.	Аналізувати інноваційний досвід діяльності психологів.	Аналізувати соціально-педагогічний досвід та інновації у діяльності соціальних педагогів.
	Аналізувати власну професійну діяльність щодо її ефективності, визначати можливості її покращення.		
	ПРОГНОСТИЧНІ ВМІННЯ		
	Складати перспективний план професійної діяльності.	Складати перспективний та план професійної психологічної діяльності, розробляти програми психологічного супроводу учнів в освітньому процесі.	Складати перспективний план професійної діяльності, розробляти програми діагностування об'єктів соціально-педагогічної та соціально-педагогічного супроводу учнів та їх сімей.

Продовження таблиці 3.3

	Проектувати цілі та завдання навчально-виховного процесу.	Проектувати цілі та завдання професійної діяльності психолога.	Проектувати цілі та завдання соціально-педагогічної діяльності в різних мікросоціумах
	Моделювати методи та прийоми педагогічної роботи з дитиною та її оточенням.	Моделювати методи та прийоми психологічної роботи з дитиною та її оточенням.	Моделювати методи та прийоми соціально-педагогічної роботи з дитиною та її оточенням.
	Моделювати цілі та засоби вдосконалення власної професійної педагогічної майстерності.	Моделювати цілі та засоби вдосконалення власної професійної майстерності як психолога.	Моделювати цілі та засоби вдосконалення власної професійної майстерності
	КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ		
	Планувати власну поточну щоденну діяльність відповідно до вимог роботи вчителя гуманітарного профілю.	Планувати власну поточну щоденну діяльність відповідно до вимог до діяльності психолога.	Планувати власну поточну щоденну діяльність відповідно до вимог соціально-педагогічної діяльності.
	Відбирати конкретні форми, методи та прийоми навчально-виховної роботи, впроваджувати найкращий педагогічний досвід.	Застосовувати конкретні експериментальні методики психологічних досліджень та методи обробки результатів.	Відбирати конкретні форми, методи та прийоми соціально-педагогічної роботи.
	Вести шкільну документацію відповідно до посадових інструкцій.		
	Обирати оптимальні засоби конструктивної діяльності з метою підвищення рівня професійної компетентності.	Добирати конкретні методи індивідуального та групового психологічного консультування, психологічної корекції розвитку; упроваджувати у практику розвиваючі, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням статевих, вікових, інших особливостей дітей.	Обирати оптимальні засоби конструктивної діяльності з метою підвищення рівня професійної компетентності.
	Удосконалювати професійну компетентність завдяки застосуванню в роботі найкращого досвіду.		
	КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ		
	Налагоджувати доцільні та доброзичливі взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.		

	Попереджувати конфліктні ситуації, добирати оптимальні прийоми та засоби професійного спілкування.		
	Розв'язувати конфліктні педагогічні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі на всіх рівнях		
	Керувати власними емоціями та поведінкою у процесі педагогічного спілкування.		
	Підвищувати власний рівень комунікативної компетентності.		
	ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ		
	Здійснювати виховну діяльність, спрямовану на становлення особистості кожного учня.	Здійснювати професійну діяльність, спрямовану на становлення особистості кожного учня, його психологічний захист та підтримку.	Здійснювати соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на становлення особистості кожного учня, його соціальний захист.
	Організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.	Організовувати взаємодію між школою, сім'єю та іншими соціальними групами з метою створення здорового психологічного середовища розвитку дитини.	Організовувати взаємодію між школою, сім'єю, громадськими об'єднаннями, службами у справах неповнолітніх тощо.
	Упроваджувати інноваційні методи та форми роботи вчителя гуманітарного профілю у навчально-виховному процесі.	Упроваджувати інноваційні методи психологічної профілактики, корекції та консультування.	Упроваджувати інноваційні методи та форми соціально-педагогічної діяльності у роботу з різними групами клієнтів.
	Організовувати власну професійну діяльність з метою забезпечення її ефективності.		
	Постійно підвищувати власний рівень професійної кваліфікації шляхом самоосвіти, перепідготовки, неформальної освіти тощо.		

Фахівці гуманітарного профілю – вчителі, психологи та соціальні педагоги – мають володіти певним комплексом професійних умінь. Уміння з соціально-економічного циклу професійної підготовки та комунікативні уміння є ідентичними, багато спільних характеристик також спостерігається щодо інших груп умінь. Зазначене уможливорює запровадження спільної технології професійної підготовки студентів в умовах другої вищої освіти, що передбачає її коригування відповідно до вимог конкретної спеціальності.

Визначення професійно та особистісно важливих якостей сучасного фахівця ґрунтується на дослідженнях О. Смирнова [468] і В. Ледньова [264] щодо шляхів формування моделі спеціаліста; С. Батишева та ін. [30] щодо визначення компонентів професійної діяльності спеціалістів та їх

професійно-значущих якостей, котрі забезпечують ефективність професійної діяльності; В. Рибалки щодо інтеграції соціально-психологічного, індивідуального та діяльнісного вимірів психологічної структури особистості [434]; Є. Клімова щодо змісту професійної діяльності сучасного фахівця та алгоритму опису професії [203].

Зазначимо про наявність різних підходів до виявлення та констатації таких професійно важливих якостей педагога, як емоційність (О. Дубасенюк), товариськість (Н. Кузьміна, В. Генецинський та ін.), пластичність поведінки (Н. Кузьміна та ін.), емпатія, здатність розуміти учнів, та керувати ними (Ф. Гоноболін), любов до дітей (Ш. Амонашвілі та ін.). О. Мірошніченко розподілила основні соціально значущі якості вчителів за структурними компонентами [318] (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Соціально значущі якості вчительської професії

Спрямованість сфери	Соціально значущі якості
Соціальна	Почуття національної гідності, відповідальність, організованість, дисциплінованість
Професійна	Психолого-педагогічна культура, спостережливість, культура мовлення, вимогливість, педагогічний оптимізм
Гуманістична	Любов до дітей, гуманізм, об'єктивність оцінки діяльності учнів
Когнітивна	Здатність концентрувати та розподіляти увагу, творча спрямованість уяви, логічність мислення, гнучкість розуму
Комунікативна	Здатність переконувати, виразність і яскравість почуттів, терплячість, розсудливість, контактність
Рефлексивна	Здатність здійснювати самоаналіз, свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії та поведінку, сила та врівноваженість нервово-психічних процесів

Вимоги до особистості майбутніх спеціалістів у галузі психології, особливостей підготовки кадрів цього профілю представлені в працях зарубіжних і вітчизняних науковців. Вони зазначають, що основним інструментом впливу психолога, окрім тестів, спеціальних психологічних

методик, виступає його особистість. Готовність психолога сучасні дослідники розглядають у контексті розвитку у майбутніх фахівців професійного мислення, соціальної активності, професійної креативності, загальної та психологічної культури.

Так, І. Вачков виділив наступні особистісні риси, необхідні для діяльності практичного психолога: концентрація на клієнті, бажання і здатність йому допомогти; відкритість до відмінних від власних поглядів і суджень, гнучкість і терпимість; емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; автентичність поведінки, тобто здатність виявляти групі справжні емоції та переживання; ентузіазм і оптимізм, віра в потенціал учасників групи [66].

На основі аналізу наукової літератури було виділено такі професійно важливі якості психолога, як емоційна стабільність, врівноваженість, здатність до самоконтролю та саморегуляції, комунікабельність, гнучкість поведінки, об'єктивність (Т. Вернаєва [68]), професійна креативність, віра у здатність клієнта до змін (В. Моляко) [326], емпатія, альтруїзм (А. Амінов, К. Роджерс [439], Н. Чепелєва [522], рефлексія, комунікабельність (Г. Казанцева, В. Карандашев, В. Панок [192; 193; 380].

Основні особистісні професійно важливі риси соціальних педагогів висвітлено у роботах І. Звєревої, А. Капської, Г. Медведєвої, Н. Сейко, О. Холостової та інших, а саме: емпатійність (уміння відчувати настрій людей, ви явлення їх спрямувань та очікувань, співпереживання їхнім потребам); аттрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовство (уміння навіювати і переконувати словом) та ін. [518, с. 19]. На думку Г. Медведєвої, у соціального працівника мають бути сформовані такі особистісні якості, як альтруїзм, чесність, совість, об'єктивність, справедливність, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, любов до людей, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність [310, с. 175].

Таким чином, на основі аналізу досліджень науковців щодо професійно значущих особистісних рис учителів гуманітарного профілю, психологів і соціальних педагогів, враховуючи сучасні суспільні зміни в Україні, було визначено такі спільні *професійно значущі особистісні якості майбутнього фахівця гуманітарного профілю*, які необхідно розвивати у професійній підготовці в умовах другої вищої освіти: патріотизм, національна самосвідомість, соціальна активність, гуманістична спрямованість, наполегливість, любов до дітей (повага до клієнта), толерантність, емпатійність, альтруїзм, емоційна стійкість, комунікативність, організованість, загальна ерудованість, терпимість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення (див. Додаток Ж).

Таким чином, використання розроблених показників готовності майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів до професійної діяльності відповідно до компонентів андрагогічної моделі професійної підготовки забезпечуватиме вивчення стану готовності студентів до професійної діяльності гуманітарного профілю, впровадження авторської андрагогічної технології професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти та оцінку її ефективності.

Висновки до розділу 3

Доведено, що андрагогіка як наука про освіту дорослих сприяє: вирішенню проблем професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти за допомогою осмислення її ролі і місця в житті дорослої людини, розробки характеристики й систематизації понятійного апарату, відбору змісту і форм навчання дорослих; становленню активної позиції дорослого в процесі професійної підготовки; реалізації принципів диференціації й індивідуалізації навчання; вивченню досвіду зарубіжних країн щодо професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю та визначенню можливості його впровадження в Україні, розробки

нової парадигми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в суспільстві динамічних соціальних змін.

Зазначено, що дослідження психологічних засад андрагогіки безпосередньо пов'язане з вирішенням проблем психології дорослого віку, а на їх основі – акмеології, яка визначає можливості зростання людини в період розквіту її творчих сил з урахуванням міри особистісного потенціалу. Розгляд професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у ході здобуття другої вищої освіти з позицій акмеологічного підходу дозволяє стверджувати про важливість самореалізації дорослих у цьому процесі та необхідність його побудови відповідно до індивідуальних запитів дорослого студента з вищою освітою.

На основі аналізу наукових джерел з психології, соціальної психології та андрагогіки з'ясовано, що розвиток пізнавальних процесів у дорослої людини триває впродовж усього етапу зрілості і, навіть, у період старіння. Проаналізовано інтелектуальний потенціал дорослих, доведено, що активність, вибірковість та самоорганізація є основними характеристиками їх пізнавальної діяльності. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що в процесі розвитку дорослої людини зростає ступінь їх навченості, але при деякому уповільненні інтелектуальних реакцій.

У межах дослідження дорослий учень (студент), який здобуває вищу освіту гуманітарного профілю, розглядається як особа дієздатного віку, соціально зріла особистість, повноправний член суспільства, що характеризується різномірними соціальними обов'язками та спрямованістю на оволодіння професією вчителя (психолога, соціального педагога), що різними способами поєднує навчальну діяльність із занятістю у сфері праці. Тому професійна діяльність викладача-андрагога має забезпечувати випереджувальну професійну підготовку фахівців в умовах здобуття другої вищої освіти відповідно до суспільних вимог та сприяти поєднанню професійного та особистісного розвитку студента, досягненню високого рівня готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю,

виробленню власного стилю педагогічної майстерності, спрямованості на подальший саморозвиток та самовдосконалення.

З метою конкретизації андрагогічної моделі проаналізовано моделі навчання дорослих (М. Громкова, Д. Колб, М. Ноулз), професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю (Н. Абрамовських, З. Аксютіна, І. Богданова, Ю. Галагузова, І. Мельничук, З. Фалінська), підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Буренко, Н. Клокар, Н. Кудрявцева, А. Лебедева, В. Олійник, Ю. Присяжнюк, Т. Сорочан). Зазначено, що всі вони є дієвими в підготовці молодих спеціалістів, а також у професійній підготовці фахівців у подальшій післядипломній освіті, проте недостатньо відображають особливості навчання дорослих студентів у процесі здобуття другої вищої освіти.

На основі теоретичного аналізу проблеми виявлено важливі аспекти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, а саме: філософський, психологічний, педагогічний, власне андрагогічний, соціально-педагогічний. Розроблено авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, спрямовану на реалізацію соціального замовлення на фахівця гуманітарного психолого-педагогічного профілю, що складається з теоретико-методологічного, методичного, технологічного та результативного блоків.

Структура концептуальної моделі визначається методологічною базою та логікою дослідження. Обґрунтовані методологічні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю умовах другої вищої освіти дозволяють застосовувати різнорівневу методологію її розгляду.

Теоретико-методологічний блок андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю є відображенням концептуальних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що забезпечує методологічне й теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію освітньої діяльності

факультетів післядипломної освіти, центрів перепідготовки фахівців у ВНЗ, базується на діалектиці загального, особливого, одиничного з урахуванням основних змістово-поняттєвих категорій – "освіта дорослих", "неперервна освіта", "друга вища освіта", "вища освіта гуманітарного профілю". Доведено, що їх взаємозв'язок детерміновано особливостями професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що актуалізує знання про специфіку навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології, вміння пристосуватися до суспільних перетворень, готовність до змін, здатність навчатися протягом всього життя. Модель побудовано на основі інтеграції принципів навчання дорослих, неперервної освіти та професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Методичний блок андрагогічної моделі вміщує навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, що являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, об'єднаних єдиною методологією та організацією процесу викладання. Зміст професійної підготовки включає у себе дисципліни соціально-гуманітарної, природничо-наукової та професійної практичної підготовки, що оптимально поєднані в навчальних планах. Методика професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю включає застосування як традиційних форм та методів навчання (лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, практика, консультації, курсові та дипломні, розв'язання педагогічних, соціально-педагогічних задач та вирішення професійно-орієнтованих завдань), так й інноваційних (тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, "мозковий штурм", модерація), що мали андрагогічне спрямування, а також засобів навчання (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні – електронний бібліотечний каталог, підручники, посібники тощо).

У технологічному блоці моделі представлена авторська андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та алгоритм її впровадження відповідно до цільового, адаптаційно-діагностичного, реалізаційного, корекційного та рефлексивно-результативного етапів. Технологія побудована на таких принципах, як контекстність, урахування життєвого та професійного досвіду, системність, диференціація й індивідуалізація навчання, актуалізація результатів навчання, елективність та спрямованість на особистісний розвиток.

Результативний блок моделі вміщує результат професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, яким визначено сформовану готовність учителя української та іноземної мови, літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога до професійної діяльності. Обґрунтовано структуру досліджуваної готовності, яка передбачає наявність таких компонентів, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний, відповідні критерії (аксіологічний, знаннєвий, практичний, рефлексивний), а також рівні готовності студентів гуманітарного профілю до професійної діяльності (низький, середній, достатній, високий).

На основі визначених критеріїв готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності окреслено основні її показники: мотиви вступу вже дипломованих фахівців у ВНЗ для здобуття другої (наступної) вищої освіти гуманітарного профілю; основні знання та вміння соціально-економічного, природничо-наукового циклів та гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння циклу професійної та практичної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів.

На основі аналізу досліджень науковців щодо професійно значущих особистісних рис фахівців гуманітарного профілю було виділено такі спільні професійно значущі особистісні якості, як любов до дітей (повага до клієнта), патріотизм, національна самосвідомість, соціальна активність, гуманістична

спрямованість, наполегливість, толерантність, емпатія, альтруїзм, емоційна стійкість, комунікативність, організованість, загальна ерудованість, терпимість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення.

Відповідно до авторської андрагогічної моделі обґрунтовано структуру професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що складалася з ціле-мотиваційного, змістово-актуалізаційного, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів.

Ціле-мотиваційний – передбачає врахування соціальних запитів суспільства до педагогічної, соціально-педагогічної діяльності та діяльності психолога, особистісних цілей дорослих студентів щодо здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, професійно-пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви навчальної діяльності.

Змістово-актуалізаційний – включає знання з різних дисциплін навчального плану підготовки студентів, що характеризуються інформативною насиченістю, орієнтованістю на доступність та сприймання навчального матеріалу студентами з різним рівнем актуальної готовності до професійної діяльності, спрямованістю на безпосереднє використання засвоєних знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Діяльнісно-процесуальний компонент визначається формуванням професійних умінь на основі застосування ефективних форм, методів, засобів навчання.

Рефлексивно-оцінний характеризується вибором індивідуального стилю досягнення адекватної професійно-особистісної самооцінки, що передбачає здатність прогнозувати й аналізувати результати своєї праці.

Таким чином, андрагогічна модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої освіти спрямована на підвищення готовності майбутніх вчителів, психологів та соціальних педагогів до фахової діяльності і дає можливість експериментально виміряти її ефективність за допомогою розроблених компонентів, критеріїв, показників та рівнів.

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

У розділі представлено програму та методику дослідно-експериментальної роботи щодо визначення ефективності професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; окреслено етапи експериментальної роботи, проаналізовано сучасний стан професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю; спроектовано її методичні засади, зміст та навчально-методичний комплекс; представлено авторську андрагогічну технологію її впровадження, охарактеризовано взаємодію викладача та студента на кожному з етапів: цільового, адаптаційно-діагностичного, реалізації технології, корекційного та результативно-рефлексивного.

4.1. Програма та методика експериментального дослідження.

У процесі створення андрагогічної моделі та технології професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та її експериментальної перевірки ми виходили з позицій, окреслених в сучасній законодавчій базі України щодо розвитку вищої освіти та вимог до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Експериментальне дослідження здійснювалося нами з дотриманням низки вимог, серед яких: вимога терміну здійснення експерименту (його тривалість у часі і здійснення корекції організації та відтворення результатів експерименту); обґрунтування експериментальної бази дослідження, яка складалася з кількох вищих навчальних закладів (Житомирського державного університету імені Івана Франка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Державного вищого навчального

закладу "Донбаський державний педагогічний університет", Східнослов'янського національного університету імені Лесі Українки), що дало змогу представити результати в абсолютному та порівняльному відношенні; визначення організаційних умов проведення експериментальної роботи, які передбачали природній характер проведення експерименту в усіх обраних для цього групах та вищих навчальних закладах. Всього в експериментальній роботі на різних її етапах брало участь 742 студенти вищих навчальних закладів, які здобувають другу вищу освіту гуманітарного профілю.

Охарактеризуємо мету, програму, методи, етапи та умови проведення експериментальної роботи. Головним завданням експериментальної роботи, окресленим метою, гіпотезою та завданнями нашого дослідження, було формування готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя підгото вчителя української та іноземної мови, літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога в умовах здобуття другої вищої освіти. Нами було враховано той факт, що ефективність функціонування будь-якої педагогічної системи (в нашому випадку – системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти) залежить від її властивостей, взятих у комплексі. Вказані властивості детермінують взаємозв'язок отриманого результату та дії соціальних законів щодо даної педагогічної системи.

Педагогічний експеримент – це загальнонауковий метод пізнання, який дозволяє отримати нові знання про причинно-наслідкові відношення між педагогічними чинниками, умовами, процесами. Сутність педагогічного експерименту характеризується цілеспрямованим внесенням принципово важливих змін під час педагогічного процесу відповідно до завдань дослідження та її гіпотези. Експеримент, як відомо, будується на порівнянні контрольної та експериментальної груп, що дає можливість виявити взаємозв'язок залежних та незалежних змінних (методів, засобів навчання і результатів у строго фіксованих умовах).

Експериментальна частина нашого дослідження мала на меті перевірку результатів упровадження розробленої андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; розробку науково-методичного комплексу, андрагогічної технології та їх впровадження в освітній процес; виявлення рівня сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців гуманітарного профілю на основі розроблених її критеріїв та показників.

Метою експериментального дослідження стала перевірка ефективності андрагогічної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах другої вищої освіти, а також готовності до професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю. В експерименті, що здійснювався протягом 2010-2014 рр., було перевірено ефективність та результативність спроектованої нами моделі та розробленої авторської андрагогічної технології.

В експериментальну систему навчання були включені активні методи навчання у ВПНЗ; традиційні форми навчання (лекції, семінарські і практичні заняття, лабораторно-практичні заняття, педагогічна практика, творчі завдання); вони поєднувалися з інноваційними (тренінги, різні види ігор) у вигляді колективної та індивідуальної форм навчання). Велика увага приділялася організації самостійної роботи студентів, а також їх спрямованості на науковий пошук у галузях педагогіки, психології та соціальної педагогіки. Сутність введених інновацій полягає в продуктивному підході до їхнього застосування, в тому, що їх сукупність, логіка і поєднання спрямовані на формування досліджуваної готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності.

Наше педагогічне дослідження загалом передбачало:

- 1) науково-методологічний аналіз проблеми дослідження, окреслення проєктованих професіограми фахівця гуманітарного профілю в контексті досліджуваної проблеми;

- 2) педагогічне визначення цілей навчального процесу, пов'язаних з формуванням знань, умінь та особистісних якостей, що впливають на розвиток готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю;
- 3) розробку концептуальної моделі професійної підготовки;
- 4) організація експериментально-дослідної роботи (констатувального та формувального етапів експерименту);
- 5) створення науково-методичного комплексу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю;
- 6) обґрунтування змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти;
- 7) розробку андрагогічної технології та впровадження її у професійну підготовку фахівців, які здобувають другу вищу освіту гуманітарного профілю;
- 8) проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи, виявлення загальних тенденцій професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю;
- 9) узагальнення даних формувального етапу експерименту для оцінки ефективності кінцевого результату – сформованої готовності фахівця до професійної діяльності гуманітарного профілю;
- 10) визначення подальших перспектив професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах реформування вищої освіти України.

Дослідно-експериментальна робота, як вже зазначалося, передбачала такі етапи: констатувальний та формувальний.

На першому – констатувальному етапі визначено такі основні завдання: 1) вивчення стану професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти; 2) виявлення первісного рівня сформованості готовності студентів до фахової діяльності гуманітарного профілю, проектувалась програма експерименту. На другому – формувальному етапі здійснювалась реалізація запропонованої моделі та

розробленого науково-методичного комплексу й авторської андрагогічної технології.

Після його закінчення підводилися підсумки, що піддавалися кількісному і якісному аналізу. Результати першого і другого етапів порівнювалися і на цій підставі робилися висновки про ефективність системи професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти.

4.1.1. Стан професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти.

Відповідно до програми нашого дослідження основною метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівня готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності. Для одержання достовірних даних було застосовано комплекс науково-педагогічних методів; в опитувальниках питання були сформульовані відповідно до андрагогічної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців.

У дослідженні брали участь студенти гуманітарних спеціальностей віком від 24 до 48 років, з яких 21 % чоловіків та 79 % жінок. Також урахувалася перша спеціальність опитуваних. 52 % студентів мають педагогічну спеціальність, 18 % – економічну, 11 % – технічну, 19 % мають освіту за юридичною, медичною, теологічною, музичною та іншими спеціальностями. 78 % студентів працюють. У ході бесід із студентами було з'ясовано, що обрання першої спеціальності здебільшого зумовлено думкою батьків. Другу спеціальність вони вже обрали самостійно. 58 % студентів сплачують за навчання власні кошти, 32 % оплачує чоловік, 6 % – батьки, іншим 4 % – різні організації та спонсори. Таким чином, більшість студентів спроможні самостійно забезпечити своє навчання.

У ході зазначеного етапу педагогічного експерименту підтверджено думку, що сприйнятливість до засобів навчання, тобто наочність, у людей різного віку, але з однаковим рівнем освіти, не однакова. Так, слухачі факультетів післядипломної освіти на питання анкети "Чи легко Вам навчатися?" дали позитивні відповіді – 73 % у групі молодих за віком (25 – 30 років). Представники старшої вікової групи (40 – 50 років) зазначили про зниження пам'яті, швидку втомлюваність, розсіювання уваги, що не сприяло процесу їх навчання. Хоча з вирішенням завдань професійного плану вони справляються швидше і краще, що пояснюється високим рівнем професійної майстерності, професіоналізмом і життєвим досвідом.

Як засвідчив теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, на успішність розумової діяльності дорослих впливають фізичний і метаболічний стан організму, індивідуально-психологічні особливості, рівень інтелектуального розвитку. Це свідчить про те, що розумова діяльність потребує від людини фізичної та інтелектуальної напруги.

Розглядаючи прояви ціннісних орієнтацій залежно від вікового фактору, було встановлено, що респонденти до 25 років виявляють усвідомлення значущості знань, підвищення рівня освіти (62 %). У віці 26 – 30 років пріоритетними визначається турбота про сім'ю, покращення житлових і матеріальних умов родини (65 %). Зниження пам'яті і мислення у ці роки пояснюється змінами у життєвих орієнтаціях. Після 40 років вони спрямовані на поліпшення умов праці і відпочинку (66 %), а у 50 років – прагнення підвищення заробітку у зв'язку з наближенням пенсійного віку (56,2 %). Отже, можна стверджувати про переструктурування життєвих планів з віком.

У процесі дослідження було застосовано методи спостереження, бесіди, анкетування, виявлення прихованої позиції опитуваних щодо своєї професії. Порівняльний аналіз проводився із застосуванням методів статистики за допомогою методики О. Смирнова [467].

З метою виявлення мотиваційної орієнтації студентів на професійну діяльність гуманітарного профілю було розроблено анкету, яка містила професійно-пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви. *Професійно-пізнавальні* мотиви основними з яких є широкі пізнавальні потреби, зацікавленість у набутті специфічних для майбутньої професії знань та вмінь; *соціальні* – отримання диплому про вищу освіту та відповідного соціального статусу "людина з вищою освітою", знаходження роботи за фахом; *особистісні* – це потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, спілкуванні, яке приносить задоволення, захоплює, подобається людині, збагачує її інформацією.

Основними мотивами здобуття другої вищої освіти майбутні вчителі, віднесені до гуманітарного профілю, та майбутні соціальні педагоги вважають необхідність відповідної вищої освіти посаді, яку займають (0,89; 0,87) та використання набутих знань та вмінь у власній професійній діяльності (0,82; 0,86). Ці мотиви студенти визначили як найбільш значущими, оскільки професійна діяльність учителя та соціального педагога вимагає відповідної вищої освіти. Також багато дорослих студентів вже працюють учителями та соціальними педагогами і прагнуть невідкладно застосовувати у професійній діяльності знання та вміння, отримані в процесі фахової підготовки. Майбутні психологи до основних мотивів здобуття другої вищої освіти віднесли інтерес до діяльності психолога (0,86) та прагнення до самореалізації (0,85) (див. табл. 4.1, рис. 4.1).

12 % опитаних студентів визначили власні мотиви вступу у ВНЗ, а саме: отримання додаткових годин у школі; підвищення професійної компетентності; продовження навчання в іншій країні. Водночас, 34% респондентів з першою непедagogічною освітою зазначили, що для них у навчанні є важливим уникнення невдач внаслідок недостатнього рівня сформованості професійних педагогічних знань та вмінь порівняно з одногрупниками. Тобто для дорослих важливим мотивом навчання є

Таблиця 4.1

Діагностика мотиваційної сфери дорослих студентів щодо здобуття
другої вищої освіти гуманітарного профілю

МОТИВИ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	ВІДНОСНІ ЧАСТОТИ		
	Вчителі	Психологи	Соціальні педагоги
Інтерес до педагогічної (соціально-педагогічної, психологічної) діяльності.	0,81	0,86	0,83
Необхідність відповідної вищої освіти посаді, яку займають.	0,89	0,83	0,87
Широкі пізнавальні потреби в гуманітарній сфері.	0,76	0,79	0,75
Використання набутих знань та умінь у власній професійній діяльності.	0,82	0,84	0,86
Знаходження роботи за фахом.	0,78	0,76	0,80
Кар'єрне просування.	0,75	0,74	0,76
Набуття майстерності у професійній діяльності.	0,78	0,82	0,80
Прагнення допомагати іншим.	0,74	0,80	0,77
Прагнення впливати на інших.	0,76	0,83	0,82
Прагнення до самореалізації.	0,72	0,85	0,76

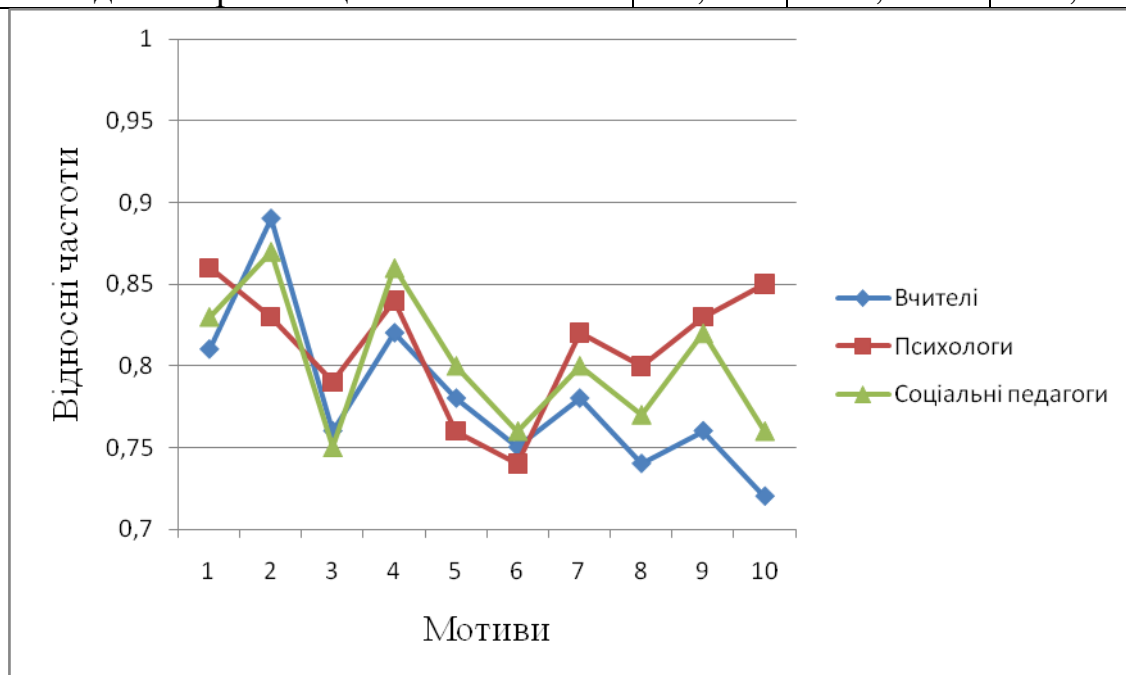


Рис. 4.1 Мотивація студентів гуманітарних спеціальностей до здобуття
другої вищої освіти

попередження життєвих та професійних ситуацій, в яких вони можуть виявитися некомпетентними.

Вважаємо, що основу мотиваційної сфери фахівця гуманітарного профілю має складати гуманістична спрямованість особистості, оскільки професії вчитель, соціальний педагог і психолог належать до системи "людина-людина", а важливими мотивами професійної діяльності є любов до дітей, прагнення їх навчати, виховувати, надавати психологічну та соціально-педагогічну допомогу, досягнути взаєморозуміння тощо.

Теоретичний аналіз проблеми, а також багаторічний досвід викладання в системі другої вищої освіти дозволяє стверджувати, що професійну діяльність спеціаліста загалом і фахівця гуманітарного профілю зокрема можна вважати успішною за умови розвиненої мотивації досягнення успіху, потреби в самоактуалізації та самовдосконаленні. Ядром у процесі діяльності вчителя, психолога та соціального педагога є спілкування, що здійснюється у вигляді комунікації, інтеракції та перцепції. Отримані результати ще раз підкреслюють важливість дослідження мотиваційних орієнтирів професійної соціалізації майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей, з огляду на те, що визначений мотиваційний простір окреслює загальні тенденції актуалізації соціально-психологічного та навчально-виховного впливу на особистість майбутнього фахівця.

Таким чином, здобуття людиною другої вищої освіти зумовлено широким спектром мотивів як соціальних, так і професійно-пізнавальних й особистісних. На основі аналізу результатів дослідження мотиваційної сфери студентів було з'ясовано, що дорослі мають чітко визначені мотиви здобуття другої вищої освіти, які впливають на їх ставлення до навчання. Урахування викладачами-андрагогами першої вищої освіти дорослих та їх мотиваційних орієнтацій на здобуття другої освіти буде сприяти ефективному задоволенню освітніх потреб студентів, зокрема до подальшого самовдосконалення та самореалізації.

На основі розробленої моделі було виділено основні знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійного та практичного циклів професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю, що є необхідними для успішної діяльності вчителя, психолога та соціального педагога, з цією метою була проведена діагностика знань випускників, які здобули другу вищу освіту. У ході проведення експерименту за рівнем самооцінки студенти були розподілені на чотири рівні: низький – менше за 33 бали, середній – 33 – 48 балів, достатній – 49 – 57 балів; високий – 58 – 65 балів.

Отримані в ході дослідження результати засвідчили, що в процесі навчання майбутні вчителі гуманітарного профілю творчого рівня засвоїли знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійного та практичного циклу підготовки. Найвищі показники зафіксовано у знаннях української мови (0,65), що пояснюється її багаторічним оволодінням у школі та ВНЗ при здобутті першої вищої освіти. Також високі показники виявлено у знаннях сучасних форм, методів та прийомів навчання та виховання дітей, роботи з сім'ями учнів (0,64) та основ загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю (0,63). Такі показники можна пояснити тим, що студенти безпосередньо включені у професійну педагогічну діяльність. Однак, нижчими є знання основ загальної педагогіки (0,59), основ школознавства (0,58) та основ педагогічної майстерності (0,59). Це пояснюється прагненням більшості студентів засвоїти знання, що відразу можна використати у власній професійній діяльності (див. табл. 4.2, рис. 4.2).

У той же час, після завершення навчання 68% випускників знаходяться на низькому та середньому рівні засвоєння знань, необхідних для професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю. Така ситуація потребує запровадження андрагогічної технології навчання, що спрямовує студентів на активний самостійний пошук знань.

Таблиця 4.2

Діагностика рівня сформованості знань студентів-випускників спеціальностей гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти

Цикл підготовки	Знання	Рівні продуктивності			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Соціально-економічний	Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого	0,32	0,44	0,53	0,62
	Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності	0,32	0,47	0,56	0,65
	Знання основ правової системи та законодавства України в галузі освіти	0,21	0,42	0,52	0,58
Природничо-науковий	Знання щодо охорони праці в діяльності вчителя	0,27	0,36	0,53	0,59
Професійної та практичної підготовки	Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту.	0,26	0,40	0,56	0,62
	Загальні основи педагогіки.	0,28	0,42	0,51	0,59
	Основи дидактики.	0,25	0,37	0,51	0,60
	Теорія навчання та виховання.	0,28	0,42	0,54	0,61
	Основи школознавства.	0,24	0,36	0,52	0,58
	Основи педагогічної майстерності.	0,26	0,35	0,51	0,59
	Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю.	0,30	0,44	0,55	0,63
	Сучасних форм, методів та прийомів навчання та виховання дітей, роботи з сім'ями учнів.	0,27	0,42	0,54	0,64
	Засобів здобуття інноваційних знань для вирішення професійних завдань діяльності вчителя, підвищення рівня професійної майстерності.	0,29	0,41	0,53	0,62
	Кількість випускників (%)	35	33	22	10

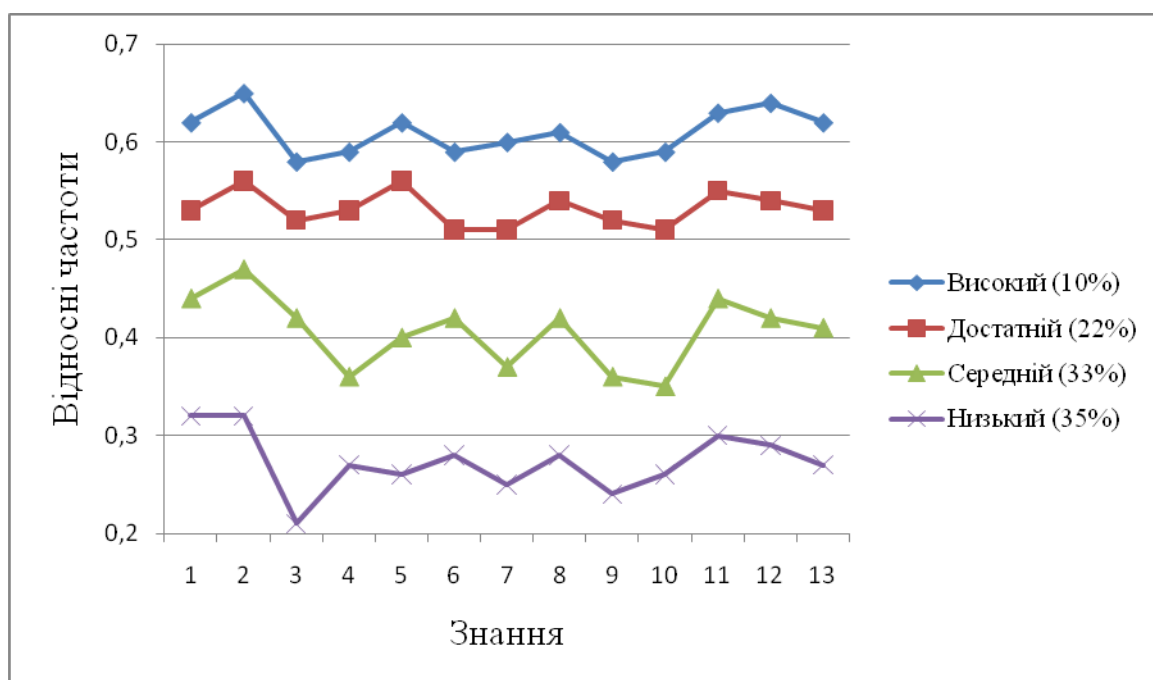


Рис. 4.2 Самооцінка знань майбутніх учителів гуманітарного профілю, що здобули другу вищу освіту.

За рівнем самооцінки знань студентів-випускників спеціальності "Психологія" було розподілено на чотири рівні: низький – менше 30 балів, середній – 30 – 44 бали, достатній – 45 – 52 бали, високий – 53 – 63 бали. За результатами діагностики майбутні психологи високого рівня найкраще оволоділи знаннями фундаментальних та прикладних дисциплін з психології (0,62), знаннями сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності (0,58) та знаннями історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого (0,57). Отримані результати можна пояснити бажанням студентів здобути знання саме з тих галузей психології, що забезпечують їх професійну діяльність (соціальна, політична, клінічна та ін.) психологія. Інші показники характеризують знання соціально-економічного циклу підготовки, які студенти почали опановувати ще у процесі навчання в школі та ВНЗ (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Діагностика знань студентів-майбутніх психологів

Цикл підготовки	Знання	Рівні продуктивності			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Соціально-економічний	Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого	0,28	0,36	0,48	0,57
	Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності	0,28	0,39	0,50	0,58
Природничо-науковий	Анатомія та еволюція нервової системи людини, психофізіологія.	0,24	0,32	0,48	0,53
	Основи патопсихології та порівняльної психології.	0,24	0,30	0,49	0,54
	Основні математичні методи психологічних досліджень.	0,29	0,40	0,51	0,56
	Загальні основи педагогіки, теорії та методики виховання.	0,29	0,42	0,50	0,55
Професійної та практичної підготовки	Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх психологічної підтримки.	0,25	0,35	0,46	0,54
	Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності психолога.	0,26	0,33	0,48	0,55
	Фундаментальні та прикладні дисципліни: загальна, вікова, соціальна, педагогічна, експериментальна, клінічна психологія, психодіагностика, консультування тощо.	0,27	0,37	0,45	0,62
	Процес розвитку психіки та свідомості, природа та психологічна структура особистості, теорія особистості у світовій та вітчизняній психології.	0,28	0,36	0,46	0,55
	Методи й прийоми психодіагностики, індивідуальної та групової консультації, корекції.	0,24	0,33	0,46	0,54
	Засоби здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності психолога, підвищення рівня професійної майстерності.	0,26	0,35	0,47	0,55
	Кількість випускників (%)	17	38	37	8

Водночас у студентів виявлено недостатній рівень сформованості знань з анатомії та еволюція нервової системи людини, психофізіології (0,53), основ патопсихології та порівняльної психології (0,54), законодавчої бази щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх психологічної підтримки (0,54) та методів і прийомів психодіагностики, індивідуальної та групової консультації, корекції (0,54). Такі показники пояснюються: певними труднощами студентів в опануванні дисциплін, що мають дисциплінарний характер; недостатньою конкретизацією законодавчої бази щодо діяльності психолога, а також недостатнім рівнем сформованості системних знань щодо різних напрямів роботи психолога внаслідок наявності великої кількості авторських психологічних методик (див. табл. 5.3, рис. 5.3). Проте, 55% респондентів віднесено до низького та репродуктивного рівнів сформованості знань, необхідних для діяльності психолога, що потребує вдосконалення змісту, форм та методів засвоєння знань.

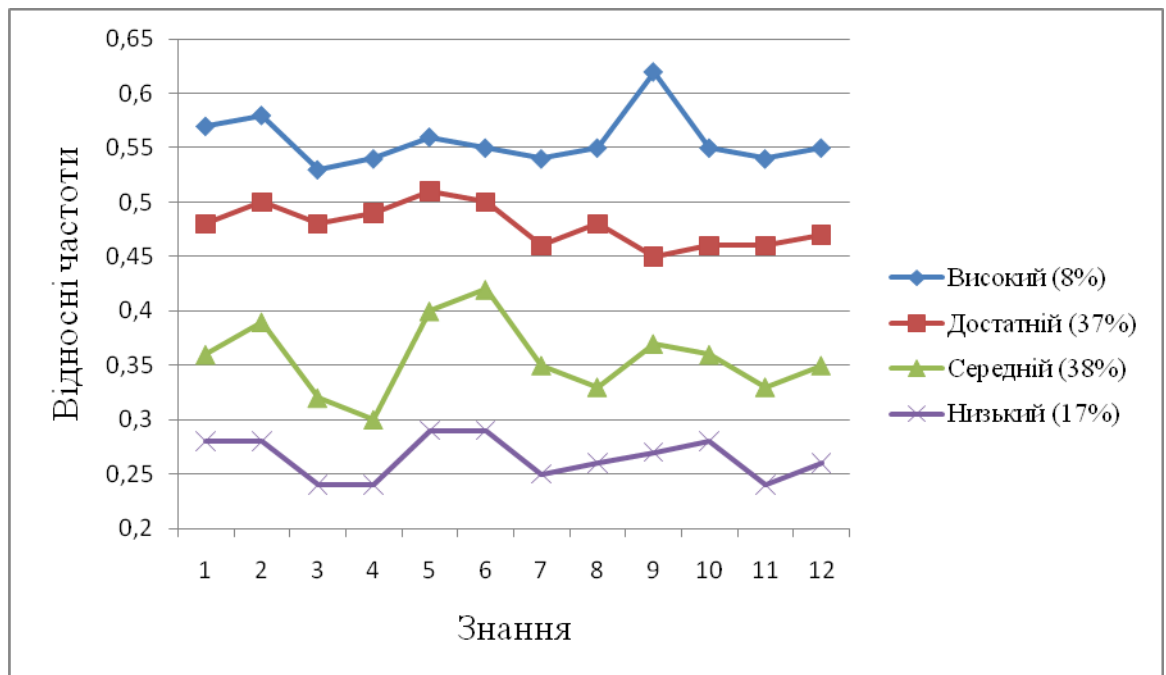


Рис. 4.3 Самооцінка рівня сформованості знань майбутніх психологів

За рівнем самооцінки знань студентів-випускників спеціальності "Соціальна педагогіка" було розподілено на чотири рівні: низький – менше

30 балів, репродуктивний – 30–44 бали; продуктивний – 45– 52 балів, творчий – 53 – 60 бали, Результати діагностики засвідчили в майбутніх соціальних педагогів найкраще сформовані знання щодо специфіки охорони праці в соціально-педагогічній сфері (0,58), знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності (0,57), основ загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної соціально-педагогічної діяльності (0,56) та методів і прийомів соціально-педагогічної профілактики та корекції девіантної поведінки учнів, проблем соціалізації (0,56) (див. табл. 4.4, рис. 4.4).

Такі результати засвідчили, що студенти загалом опанували базові знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійно-практичного циклу підготовки соціального педагога в системі другої вищої освіти. У той же час, потребує уваги викладачів ознайомлення студентів зі шляхами здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності соціального педагога, підвищення рівня професійної майстерності та новітніми інформаційними технологіями та можливостями їх застосування в соціально-педагогічній діяльності (0,53). За загальними показниками продуктивності засвоєння знань 64% майбутніх соціальних педагогів віднесено до низького та середнього рівнів.

За результатами діагностики ефективності засвоєння знань майбутніми фахівцями гуманітарного профілю можна констатувати, що їх найбільш високий рівень студенти показали з тих дисциплін соціально-економічного та природничо-наукового циклів, які вже вивчалися раніше (українська мова, історія України, охорона праці). Щодо знань із дисциплін професійної та практичної підготовки, то найвищі показники спостерігалися з основ загальних та спеціальних дисциплін, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Водночас відзначено, що найменш сформованими виявилися знання щодо конкретних напрямів діяльності вчителя, психолога та соціального

педагога та знання шляхів самостійного здобуття необхідних професійних знань.

Таблиця 4.4

Діагностика знань студентів-випускників спеціальності "Соціальна педагогіка" в системі другої вищої освіти

Цикл підготовки	Знання	Рівні продуктивності			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Соціально-економічний	Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого	0,28	0,38	0,53	0,56
	Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності	0,29	0,42	0,56	0,57
	Основи забезпечення інтелектуальної власності.	0,21	0,35	0,49	0,54
Природничо-науковий	Специфіка охорони праці у соціально-педагогічній сфері	0,27	0,36	0,50	0,58
	Особливості вікової фізіології та валеології	0,27	0,38	0,48	0,55
	Знання про людину в сучасному соціумі	0,26	0,35	0,47	0,54
	Новітні інформаційні технології та можливості їх застосування в соціально-педагогічній діяльності.	0,28	0,36	0,46	0,53
Професійної та практичної підготовки	Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту.	0,25	0,40	0,46	0,55
	Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної соціально-педагогічної діяльності.	0,28	0,33	0,48	0,56
	Методи і прийоми соціально-педагогічної профілактики та корекції девіантної поведінки учнів, порушень у соціалізації.	0,25	0,35	0,49	0,56
	Шляхи здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності соціального педагога, підвищення рівня професійної майстерності.	0,27	0,37	0,48	0,53
	Кількість випускників (%)	36	28	29	7

Така ситуація потребує удосконалення методики викладання відповідних розділів педагогіки, соціальної педагогіки, вступу до спеціальності у психологів.

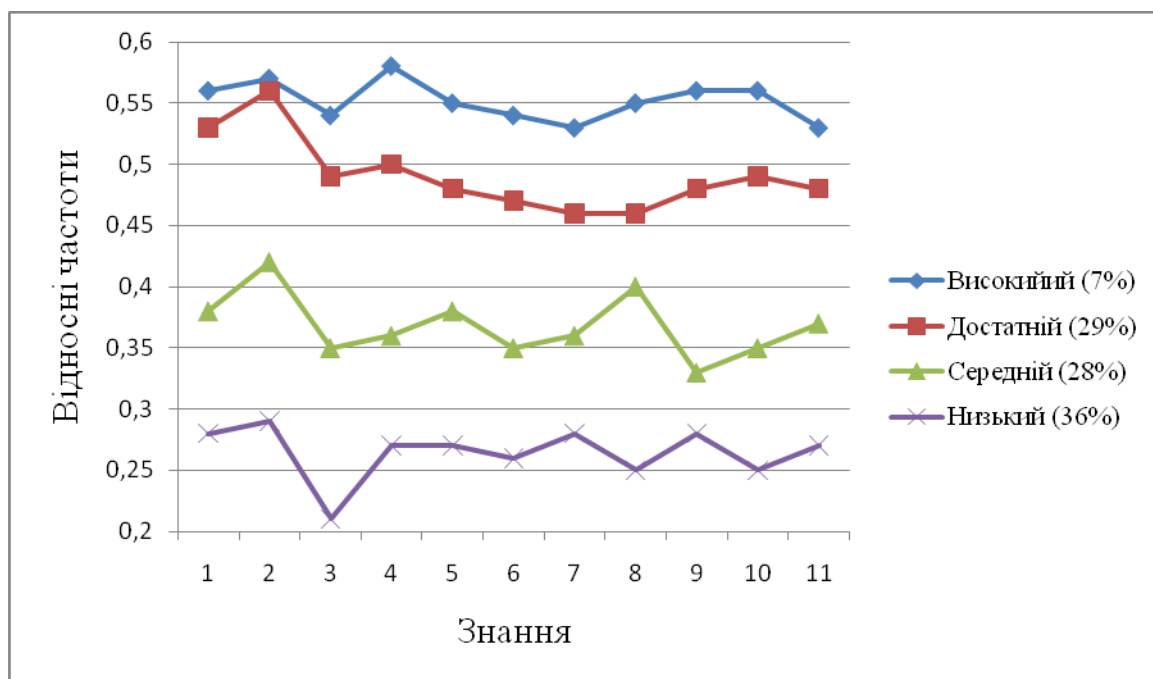


Рис. 4.4. Самооцінка рівня сформованості знань студентів, які навчалися за спеціальністю "Соціальна педагогіка", в системі другої вищої освіти

З метою з'ясування рівня сформованості вмінь у студентів-випускників, які здобули другу вищу освіту гуманітарного профілю, було проведено анкетування щодо самооцінки основних груп професійних умінь соціально-економічного, природничо-наукового та професійного та практичного циклів підготовки. Детальні показники гностичних, прогностичних, конструктивних, комунікативних та організаторських умінь було розроблено відповідно до навчальних планів підготовки вчителів гуманітарного профілю, психологів та соціальних педагогів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (див. Додаток В).

За рівнем самооцінки сформованості основних груп умінь майбутніх вчителів гуманітарного профілю було розподілено на низький (менше 75 балів), середній (75 – 112 балів), достатній (113 – 131 бал), високий (132 – 150 балів) рівні (див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Діагностика рівня сформованості вмінь студентів-випускників педагогічних спеціальностей гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти

Цикл підготовки	Уміння	Рівні продуктивності			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Соціально-економічний	Професійно-значимі	0,48	0,72	0,80	0,90
Природничо-науковий	Професійно-значимі	0,44	0,70	0,79	0,89
Професійної та практичної підготовки	Гностичні	0,47	0,74	0,85	0,96
	Прогностичні	0,36	0,61	0,78	0,89
	Конструктивні	0,41	0,69	0,80	0,93
	Комунікативні	0,46	0,73	0,86	0,95
	Організаторські	0,42	0,71	0,85	0,94
Кількість випускників (%)		32	33	22	13

Аналіз результатів діагностики сформованості вмінь у майбутніх учителів дає підставу вважати, що найбільш розвиненими в них є вміння соціально-економічного циклу професійної підготовки (0,73). Це можна пояснити тим, що вміння будувати професійну діяльність у конкретних історичних умовах життя країни, реагувати на законодавчі зміни в освітній галузі та вільно володіти українською мовою у професійній сфері мали досить тривалий період формування і можливостей вдосконалення як на рівні

отримання першої вищої освіти, так і в процесі професійної діяльності та конкретних життєвих умовах.

У сфері професійного та практичного циклу підготовки майбутніх учителів найбільш сформованими виявилися гностичні (0,76) та комунікативні (0,75) вміння, а менш сформованими – прогностичні (0,66). Зазначене можна пояснити тим, що більшість студентів мають першу вищу освіту, що реалізується в системі "людина-людина", та працюють учителями, а прогностичні вміння потребують розвинутого педагогічного мислення. Щодо сформованості умінь природничо-наукового циклу, то він складає (0,71 бала). У той же час 65 % майбутніх учителів належать засвідчують низький та середній рівень сформованості професійних умінь.

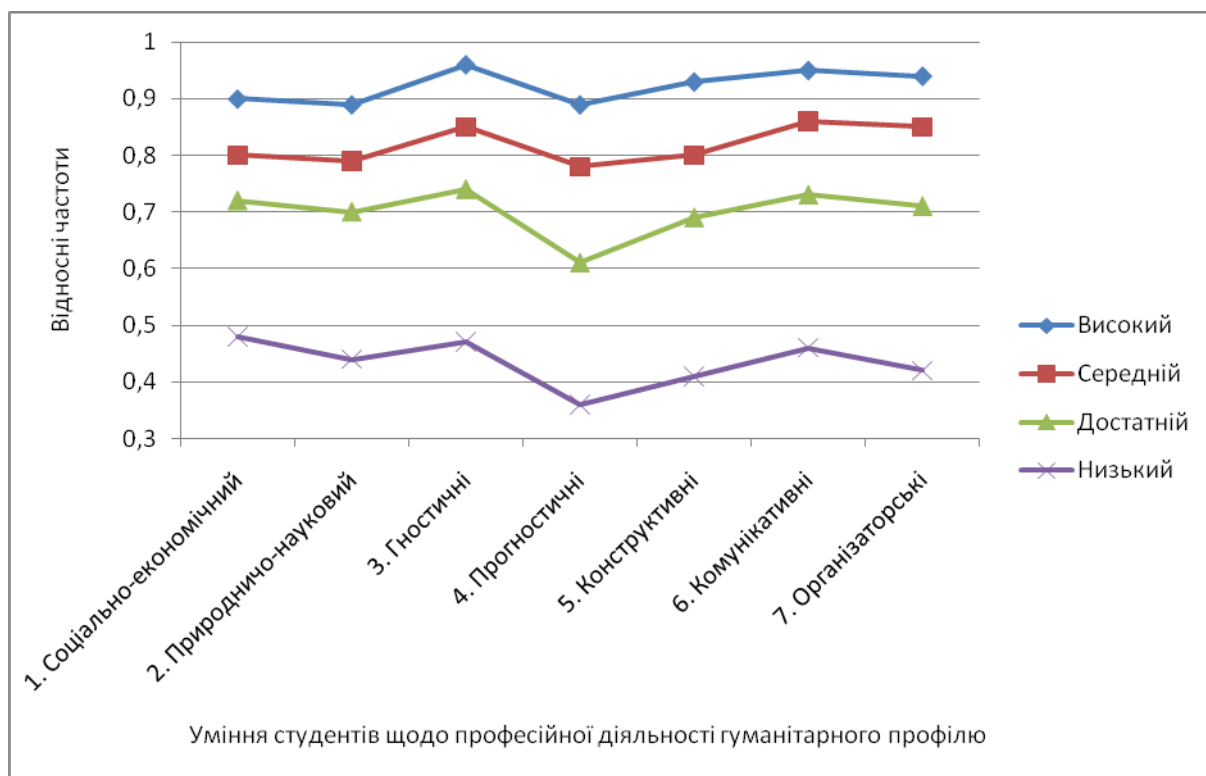


Рис. 4.5. Динаміка сформованості умінь майбутніх учителів

З метою з'ясування рівня сформованості умінь студентів-випускників спеціальності "Психологія" за рівнем самооцінки їх було розподілено на такі рівні продуктивності (низький – менше за 78 балів, середній – 78 – 116 балів,

достатній – 117 – 136 балів, високий – 137 – 155 балів) (див. табл. 4.6., рис. 4.6).

Таблиця 4.6

Діагностика умінь студентів-випускників спеціальності "Психологія"

Цикл підготовки	Уміння	Рівні продуктивності			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Соціально-економічний	Професійно-значимі	0,45	0,70	0,78	0,89
Природничо-науковий	Професійно-значимі	0,47	0,73	0,82	0,91
Професійної та практичної підготовки	Гностичні	0,49	0,74	0,87	0,98
	Прогностичні	0,39	0,66	0,80	0,91
	Конструктивні	0,42	0,68	0,83	0,92
	Комунікативні	0,48	0,74	0,86	0,97
	Організаторські	0,40	0,69	0,84	0,95
Кількість випускників (%)		22	30	40	8

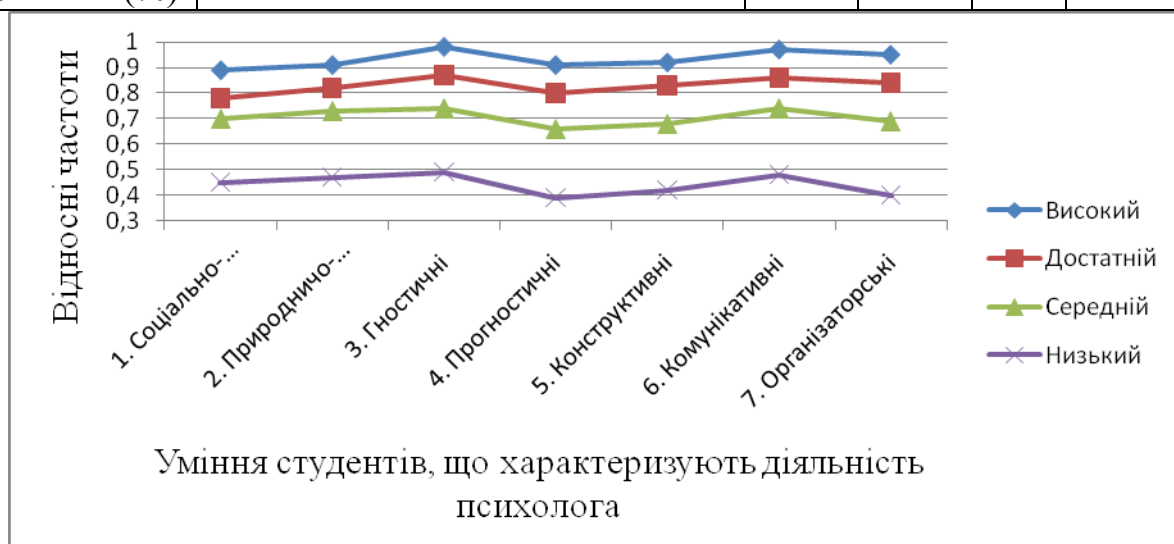


Рис. 4.6. Динаміка сформованості основних груп умінь у майбутніх психологів

Основні вміння з циклу соціально-економічної підготовки мають показник 0,71. Найбільш сформованими у майбутніх психологів виявилися гностичні (0,77) та комунікативні (0,76) вміння, найменш сформованими – прогностичні (0,69). Разом із тим 52 % випускників знаходяться на низькому та середньому рівнях сформованості професійних умінь.

З метою з'ясування рівня сформованості вмінь студентів-випускників спеціальності "Соціальна педагогіка" за рівнем їх самооцінки їх було розподілено на такі рівні продуктивності (низький – менше за 78 балів, середній – 78 – 116 балів, достатній – 117 – 136 балів, високий – 137 – 155 балів) (див. табл. 4.7, рис. 4.7).

Таблиця. 4.7

Діагностика умінь студентів-випускників педагогічних спеціальностей
"Соціальна педагогіка"

Цикл підготовки	Уміння	Рівні продуктивності			
		Низький	Середній	Достатній	Високий
Соціально-економічний	Професійно значимі	0,44	0,66	0,82	0,91
Природничо-науковий	Професійно значимі	0,36	0,63	0,80	0,88
Професійної та практичної підготовки	Гностичні	0,47	0,68	0,84	0,92
	Прогностичні	0,38	0,58	0,78	0,89
	Конструктивні	0,40	0,66	0,85	0,91
	Комунікативні	0,44	0,72	0,87	0,94
	Організаторські	0,42	0,73	0,84	0,93
Кількість випускників (%)		44	26	23	7

Найбільш сформованими у майбутніх соціальних педагогів виявилися комунікативні (0,75), гностичні (0,73) та організаторські (0,73) вміння, найменш сформованими – прогностичні (0,66). Разом із тим 70 %

випускників знаходяться на низькому та середньому рівнях сформованості професійних умінь.

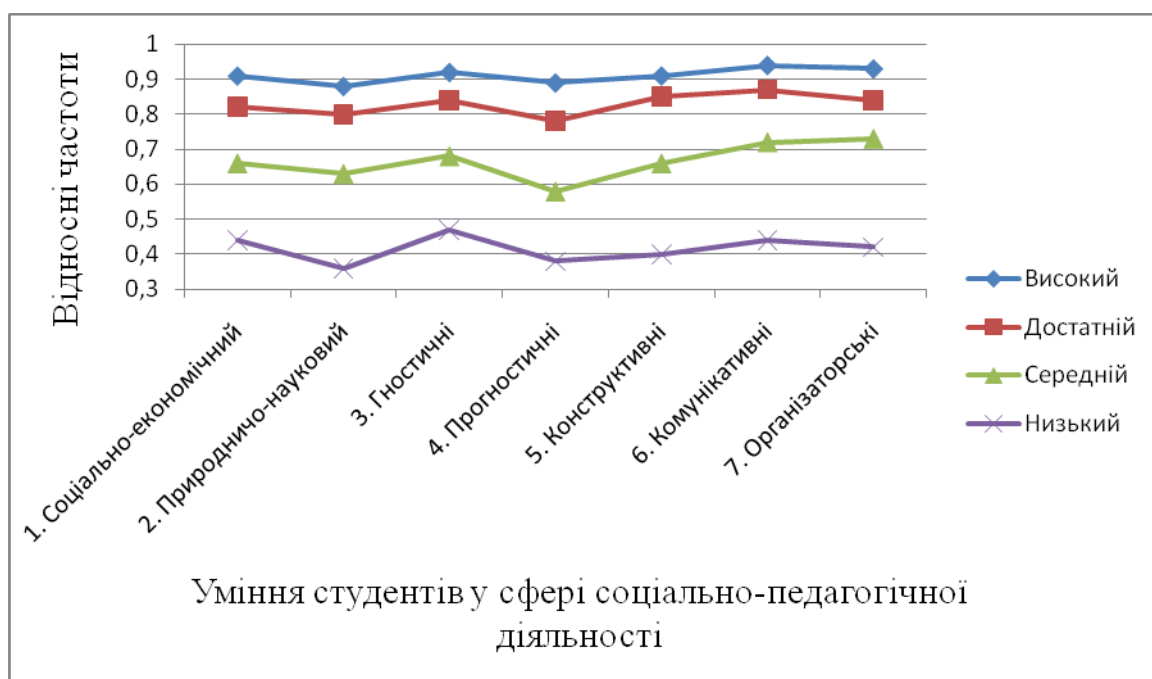


Рис. 4.7. Динаміка сформованості основних груп умінь у майбутніх соціальних педагогів

Табл. 4.8

Загальні результати сформованості основних груп професійних умінь у студентів-випускників, які здобули другу вищу освіту

Уміння	Вчителі	Психологи	Соціальні педагоги
Гностичні	0,76	0,77	0,73
Прогностичні	0,66	0,69	0,66
Конструктивні	0,71	0,71	0,71
Комунікативні	0,75	0,76	0,75
Організаторські	0,73	0,72	0,73

Щодо сформованості основних груп умінь, то у вчителів гуманітарного профілю, психологів та соціальних педагогів спостерігалися загальні тенденції: найбільш сформованими виявилися гностичні вміння (0,76; 0,77; 0,73), а найменш сформованими – прогностичні (0,66; 0,69; 0,66). Таку ситуацію можна пояснити тим, що вміння аналізувати різні аспекти професійної діяльності у дорослих формується в процесі здобуття першої вищої освіти та життєвого та професійного досвіду, а низький рівень прогностичних умінь визначається недостатньою розвиненістю професійно-педагогічного та психологічного мислення.

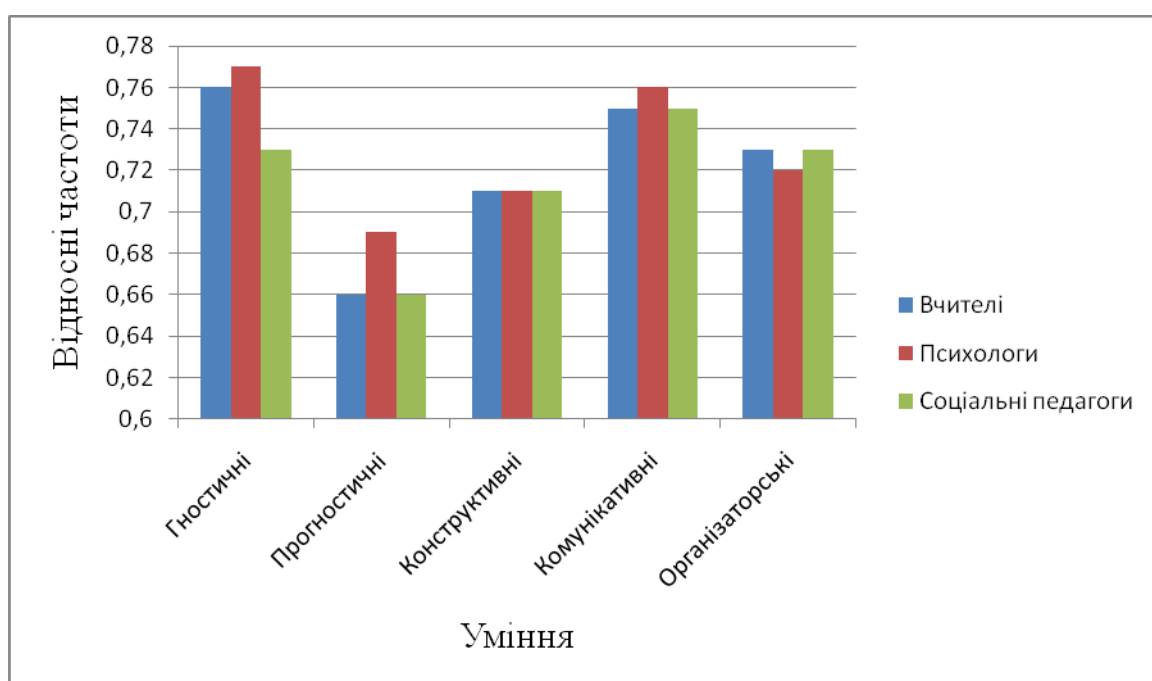


Рис. 4.8. Динаміка сформованості основних професійних умінь фахівців гуманітарного профілю, що навчаються в системі другої вищої освіти

З метою з'ясування рівня сформованості найбільш важливих професійно значущих особистісних рис учителів, психологів та соціальних педагогів студентам-випускникам, які здобули другу вищу освіту гуманітарного профілю, було запропоновано за п'ятибальною шкалою

здійснити самооцінку сформованості певної риси (див.табл. 4.9, рис. 4.9). Результати анкетування засвідчили, що найбільш сформованими рисами у майбутніх учителів є загальна ерудованість (0,68), соціальна активність (0,64), наполегливість (0,64) та організованість(0,64). Такі показники можна пояснити тим, що більшість учителів, які здобули другу вищу освіту, вже працюють на педагогічній ниві і тому визнали в себе саме ці якості найбільш розвиненими. Найменш сформованими професійними якостями вчителі визнали альтруїзм (0,49), толерантність (0,51) та емоційну стійкість (0,51), що можна пояснити чи професійним вигоранням працюючих учителів чи недостатністю розвитку навичок керування власним самопочуттям тощо.

Таблиця 4.9.

Самооцінка студентами-випускниками рівня сформованості
професійно значимих особистісних рис

Професійно значуща риса	Вчителі	Психологи	Соціальні педагоги
Патріотизм	0,57	0,55	0,58
Національна самосвідомість	0,58	0,56	0,54
Соціальна активність	0,64	0,60	0,67
Гуманістична спрямованість	0,56	0,55	0,58
Наполегливість	0,64	0,65	0,66
Любов до дітей (повага до клієнта)	0,57	0,52	0,56
Толерантність	0,51	0,54	0,55
Емпатійність	0,57	0,56	0,56
Альтруїзм	0,49	0,52	0,56
Емоційна стійкість	0,51	0,54	0,55
Комунікативність	0,61	0,59	0,57
Організованість.	0,64	0,60	0,56
Загальна ерудованість	0,68	0,70	0,65
Терпимість	0,52	0,54	0,54
Оптимізм	0,63	0,61	0,65
Прагнення до самовдосконалення	0,61	0,71	0,61

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у майбутніх психологів найбільш розвиненими є такі професійно значущі риси, як прагнення до самовдосконалення (0,71), наполегливість (0,65) та загальна ерудованість

(0,70). Це пояснюється тим, що більшість студентів основним мотивом вступу на спеціальність "Психологія" відзначили "прагнення до самовдосконалення", а також усвідомили, що робота психолога для досягнення позитивних результатів, наприклад корекційна, вимагає особливої наполегливості. Менш розвиненими за самооцінкою рисами студенти вважають альтруїзм (0,52) та повагу до клієнта (0,52), що можна пояснити тим, що більшість них ще не мають практичного досвіду професійної діяльності.

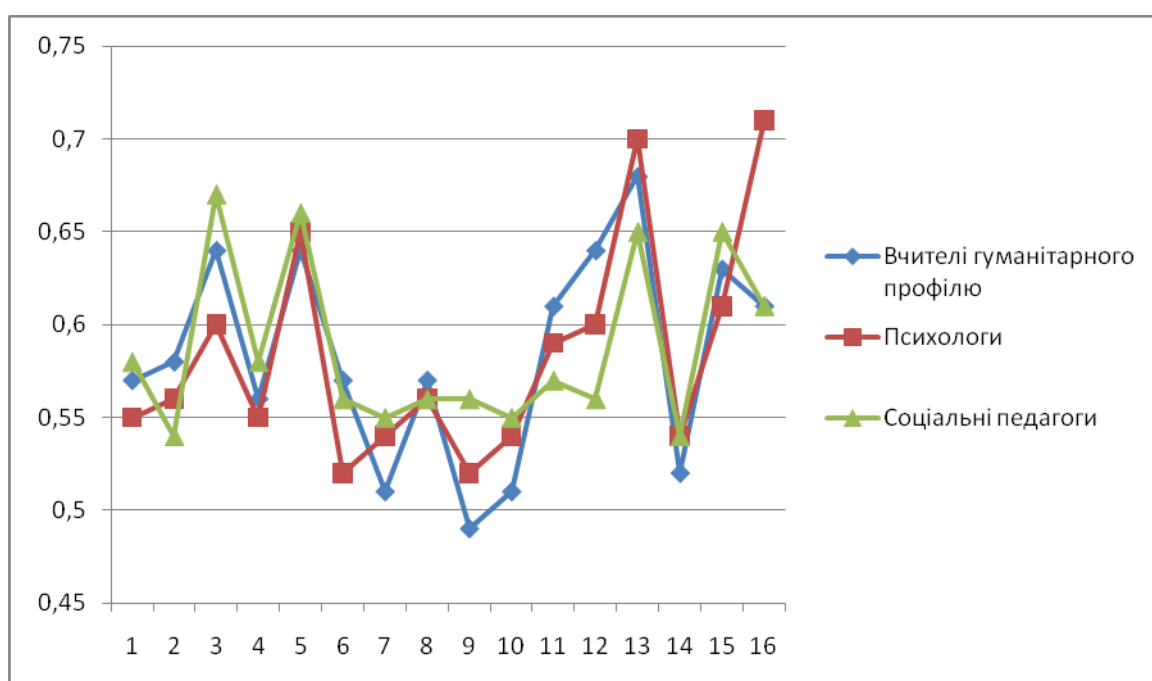


Рис.4.9. Динаміка сформованості професійно значущих рис фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

Майбутні соціальні педагоги відзначили наявність у структурі своєї особистості таких якостей як наполегливість (0,66), соціальна активність (0,67), загальна ерудованість (0,65) та оптимізм (0,65). Вважаємо, що саме ці особистісні якості є найбільш важливими на початковому етапі професійної діяльності у соціальній сфері. Найменш розвинутими рисами майбутні

соціальні педагоги вважають терпимість (0,54), толерантність (0,55) та національну самосвідомість (0,54). Перші дві якості вдосконалюються власне у професійній діяльності, а національна свідомість як відображення етнічної самоідентифікації менше розвинута внаслідок сучасних глобалізаційних процесів, що характеризуються уявленнями про людину як частину світу.

Таким чином, проведене анкетування засвідчило, що основні професійні якості вчителів гуманітарного профілю, психологів та соціальних педагогів є схожими, проте знаходяться в межах середнього рівня і з огляду на зазначене вище можна стверджувати, що їх формування у процесі другої вищої освіти можливе завдяки реалізації андрагогічної моделі професійної підготовки на основі відповідної технології.

Отримані результати щодо вивчення стану готовності до професійної діяльності майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів до професійної діяльності показало, що мотиваційна сфера студентів характеризується високим рівнем мотиваційної орієнтації до здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, яка має реалізовуватися у майбутній професійній діяльності. За час навчання мотивація здобути другу вищу освіту та працювати за фахом не знижується, що можна пояснити свідомим вибором напрямку навчання дорослими студентами, які здобувають необхідні знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійного та практичного циклів.

Водночас, студенти мають більш високий рівень знань соціально-економічного та природничо-наукового циклів, тому що ці дисципліни вивчалися в процесі здобуття першої вищої освіти, а дисципліни професійного та практичного циклу засвоюються здебільшого на репродуктивному рівні. Переважна більшість професійних умінь розвинуті у студентів-випускників на середньому та достатньому рівнях, що пояснюється їх включенням у професійне середовище та наявним життєвим досвідом. В той же час, студенти ще потребують здобуття необхідних професійних умінь. Такі ж тенденції спостерігаються у сформованості професійно значущих

особистісних рис. Тобто, сучасна професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти потребує вдосконалення та оптимізації відповідно до сучасних суспільних вимог до вчителя, психолога, соціального педагога та особистісних потреб дорослих студентів щодо власного професійного та особистісного саморозвитку та самореалізації.

4.2. Розробка навчально-методичного комплексу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Подальша логіка дослідження передбачає визначення сутності навчально-методичного комплексу, який являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, пов'язаної єдиною методологією та організацією викладання. Вивчення основних наукових положень філософії, педагогіки, психології, андрагогіки щодо проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дозволило значно вдосконалити навчально-методичне забезпечення цього процесу та створити *навчально-методичний комплекс (НМК) професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти*, який враховує соціальні запити до професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю, положення андрагогіки, специфіку заочної форми навчання та здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, специфіку навчальних дисциплін, забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу.

Професійно-педагогічна підготовка у ВНЗ здійснюється, насамперед, у процесі викладання комплексу педагогічних дисциплін, зокрема курсу педагогіки, загальної психології, етнопедагогіки та інших.

З позицій дидактичних закономірностей зміст підготовки фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти буде повноцінним за умови його повноти, глибини, збалансованості конкретного і загального,

завершеності, системності, гнучкості, оперативності, динамізму. Великого значення у цьому контексті набуває осмислення та глибоке розуміння сутності мети і завдань професійної освіти, взаємозв'язку із середовищем, який впливає на визначення її змісту, виявлення законів та закономірностей, дидактичних принципів його добору, проектування.

Головними аспектами педагогічної теорії змісту навчання є: залежність від суспільних вимог і замовлень, світоглядна функція змісту освіти; соціальний досвід як джерело знань; завдання всебічного розвитку особистості; дидактичні принципи як фактори визначення змісту освіти, оптимальної побудови навчально-тематичних планів (див. Додаток В).

Через невелику кількість аудиторних годин зміст освіти студентів заочної форми навчання має бути максимально насиченим інформацією, доступним для сприйняття аудиторією з різним рівнем актуальної готовності, спрямованим на невідкладне використання набутих знань, умінь та навичок у професійній діяльності. Зміст освіти можна характеризувати за його актуальністю, конкретизацією – висвітленням проблеми та її практичних та теоретичних аспектів, проблематизацією – обговоренням суперечливих та невирішених питань, розглядом можливих розв'язків проблеми та їх практичною значущістю, шляхами поповнення знань у процесі самоосвіти [459].

До критеріїв оптимізації змісту підготовки фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти на основі аналізу дидактичної літератури можна віднести наступні:

- цілісність змісту, що передбачає достатньо повне відображення в ньому вимог, які висуває суспільство в конкретно-історичних умовах свого розвитку до особистості педагога гуманітарного профілю, соціального педагога та психолога, охоплення основних напрямів концептуально-методологічних, психолого-педагогічних наук, практики і досвіду навчання й виховання дітей та молоді, їх соціалізації та психологічної підтримки;

- реалізацію принципів андрагогіки при визначенні обсягу, структуруванні змісту навчання, врахування психолого-педагогічних особливостей і закономірностей освіти дорослих;
- раціональне структурування змісту, форм і методів, видів навчання в послідовності, наступності, поетапності курсової та міжкурсової підготовки;
- відповідність змісту рівневі навчально-професійних і пізнавальних можливостей, запитів і потреб дорослих студентів;
- відповідність використовуваної навчально-матеріальної, науково-методичної бази обов'язковому змістові освіти. Зміст професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у системі другої вищої освіти характеризується узгодженістю вивчення дисциплін за такими позиціями: розробка збалансованого плану вивчення дисциплін у часі й послідовності; єдність інтерпретації категоріально-понятійного апарату; наступність у формуванні дидактичних знань та умінь; структурне забезпечення оптимального поєднання теоретичного, емпіричного та прикладного застосування дидактичних знань та умінь студентів; змістова збалансованість дисциплін на основі ієрархічної послідовності засвоєння; чітка структурованість навчальних дисциплін з урахуванням системотвірної ролі дидактики; поетапний та фазовий характер дидактичної підготовки.

Диференціація завдань передбачає виконання студентами роботи однакової за характером діяльності та різної за наявністю елементів знань, уявлень, понять про об'єкти і явища, зв'язки та залежності між ними.

На нашу думку, стратегія вивчення педагогічних дисциплін повинна вибудовуватись як сходження від відтворення класичної спадщини педагогічних теорій і систем за традиційними підручниками до конструювання власного розуміння освітнього процесу і дій педагога. Робота у групі дорослих студентів, які здобувають другу вищу освіту, відрізняється від групової роботи студентів стаціонару. З одного боку, внаслідок нетривалого спільного перебування можливий низький рівень групової

згуртованості академічної групи, а з іншого – дорослі краще працюють у команді за умов обміну професійним досвідом та рефлексії.

Однією з основних передумов навчального процесу є структурування навчального матеріалу дисципліни на основі виділення змістових одиниць, засвоєння яких сприятливе для врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів. На сучасному етапі педагогічної науки така позиція визначається побудовою логічної структури змісту навчального матеріалу дисципліни. Виходячи з цих міркувань, першочерговим завданням успішної диференціації навчання при вивченні студентами дидактики є побудова логічної структури її змісту.

Звернемося у цьому контексті до досліджень Ю. Бабанського, А. Байметова, Є. Клімова та ін. [203; 204], які підтверджують, що для розвитку особистості людини значущими є не лише відбір змісту навчання, а й формування оптимальної для кожної системи способів діяльності, що визначають індивідуальний стиль учіння. Індивідуальний стиль учіння визначається нами як зумовлена типологічними особливостями система способів пізнавальної діяльності студента, що забезпечує досягнення оптимального для нього результату. В експериментальному дослідженні індивідуальний стиль учіння розглядається як такий, що забезпечує досягнення студентами з різними типологічними особливостями оптимальної продуктивності засвоєння за відносно однакових для всіх умов і об'єктивних вимог самого навчального процесу, що виявляється як його власна траєкторія навчання. У процесуальному аспекті активізація навчання студентів зумовлюється їх самостійною пошуковою діяльністю на лекційних, семінарських, лабораторно-практичних та контрольних заняттях у вигляді осмислення проблемного змісту матеріалу, обговорення дискусійних проблем та завдань, самостійного виконання завдань різного рівня складності.

Курс педагогіки є основним базовим у підготовці педагогічних працівників будь-яких спеціальностей і профілів, завданням якого є

озброєння майбутніх учителів чіткою методологією педагогіки, глибокими і ґрунтовними знаннями з основних педагогічних категорій і понять (виховання, освіта, навчання, система, процес, принципи, організаційні форми і методи виховання, освіти і навчання, наукові основи управління освітою тощо). На цій основі здійснюється свідоме засвоєння окремих методик та інших курсів педагогічного профілю. У процесі вивчення цієї дисципліни студенти мають розуміти високу значущість педагогічної праці у виробничо-економічному і суспільному розвитку людства. У структурному відношенні курс педагогіки, як відомо, охоплює чотири основні розділи:

- загальні основи педагогіки;
- теорія навчання – дидактика;
- теорія і методика виховання;
- школознавство.

Така структура курсу склалася в результаті багаторічної практики його викладання у педагогічних університетах і всебічного врахування сучасних досягнень педагогічної теорії та практики. У ній витримані логіка навчально-виховного процесу і закономірності його функціонування, що забезпечує органічну єдність наукової теорії і конкретних практичних рекомендацій, виховну спрямованість усіх частин, розділів, тем та параграфів цього курсу, високий рівень узагальненості й всеосяжності органічно поєднаний з системністю і практичною спрямованістю.

При викладенні курсу **"Педагогіка"** було враховано специфіку підготовки майбутніх учителів, соціальних педагогів та психологів. Так, тема **"Загальні основи педагогіки"** передбачає розгляд предмету, мети, завдань педагогіки як науки. Багато уваги приділяється аналізу її базових понять. Майбутні фахівці мають усвідомити, що педагогічні категорії є ступенями пізнання світу дитинства, отрочтва, юнацтва, різноманітних педагогічних явищ і процесів. Сукупність категорій педагогіки може бути розділена на кілька груп, кожна з яких являє собою окрему цілісність, побудовану в логічному поєднанні й зв'язку. Виділяють такі категорії:

- педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес, що відображають “матерію” педагогічної науки, форми її існування та прояву;
- виховання, освіта, навчання, розвиток, формування як більш часткові явища, що є компонентами цілісного педагогічного процесу;
- сутність, закони й пов’язані з ними закономірності, зв’язки, залежності, взаємодії як категорії об’єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу;
- цілі, задачі, принципи, вимоги, правила, що відображають єдність об’єктивної сутності науки та цілеспрямованості діяльності педагога;
- зміст, знання, вміння та навички – категорії для означення матеріалу програми й результатів педагогічної діяльності.
- методи, прийоми, засоби, організація та форми відносяться до категорій діяльності, здійснення та побудови педагогічного процесу.

Глибоке осмислення сутності кожної групи педагогічних категорій допоможе майбутнім педагогам краще усвідомити глибинні зв’язки, що існують між педагогічними явищами та процесами. Вивчаючи взаємозв’язки педагогіки з суміжними дисциплінами, студенти мають можливість простежити основні форми їх взаємодії, зокрема використання у курсі "Педагогіки" провідних ідей, теоретичних положень, узагальнюючих висновків інших наук, зокрема психологічних та соціально-педагогічних.

Далі студенти ознайомлюються з особливостями педагогічної професії, функціями педагога в сучасному суспільстві, знаходять спільне та відмінне у діяльності вчителя, соціального педагога та психолога, вивчають провідні чинники формування особистості учня, зокрема вплив спадковості, соціальних умов, діяльності, спілкування, а також простежують взаємозв’язок виховання, навчання та розвитку особистості, аналізують вікові особливості вихованців.

У розділі "Дидактика" розглядається сутність процесу навчання, зміст освіти в сучасній школі, методи та засоби навчання, форми організації навчання, урок як основна форма співпраці вчителя й учнів у процесі

навчання, методична робота у школі. Кожна навчальна тема з "Дидактики" має певну загальну структуру: а) тему, мету, обладнання, план, завдання студентам, рекомендовану літературу й прогнозовані практичні вміння та навички майбутніх учителів; б) внутрішню, що реалізує основні принципи й положення технологічної побудови "Дидактики".

Розділ "Теорія та методика виховання" включає в себе такі структурні елементи: мету, сутність, зміст, форми та методи виховання особистості та колективу. Даний розділ також вміщує оновлені теми, які розкривають організаційно-педагогічні засади роботи класного керівника, роль у ній педагогічної діагностики, основні напрями виховної діяльності, особливості індивідуальної роботи з учнями, педагогічні основи виховної діяльності громадських організацій дітей та підлітків, народознавство як засіб формування особистості. Під час практичних занять студенти аналізують альтернативні підходи до процесу виховання, його закономірності, принципи, рушійні сили, методи та форми виховання, його провідні напрями (моральне, розумове, трудове, правове, естетичне, фізичне й родинне тощо).

Педагогіка розглядається як наука, яка є певною системою знань, що склалася в процесі історичного розвитку людства і характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Ураховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, насамперед, виділяємо загально-педагогічний блок знань, що вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорію і методику виховання (сутність, принципи, основні напрями, методи, форми виховного процесу); основи дидактики (сутність, принципи, методи, форми процесу навчання); наукові засади внутрішнього шкільного контролю навчально-виховного процесу [485]. Окрім того, враховуючи глобалізаційні тенденції щодо освіти і виховання особистості впродовж життя, основні структурні блоки педагогічних дисциплін було доповнено блоком знань "Неперервна освіта вчителя гуманітарних дисциплін, психолога та соціального педагога", "Професійне самовдосконалення", "Особистісний саморозвиток" та інші.

Аналізуються також педагогічні закономірності, ідеї, принципи, форми, методи, засоби, правила виховання і навчання, які сприяють зростанню пізнавальної, вольової, емоційної сфер особистості.

Метою вивчення курсу "**Загальна психологія**" у студентів – майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів є формування в них психологічного мислення та можливості застосовувати власні знання з психології для наукового пояснення фактів і явищ психіки, а також ефективного навчання та виховання, формування колективу, соціально-педагогічної та психологічної корекції девіантної поведінки тощо. У той же час, психологічні знання сьогодні потрібні кожному спеціалісту для взаєморозуміння, навчання, керівництва, регуляції свого внутрішнього світу. Тобто вивчення психології майбутніми вчителями та соціальними педагогами має бути спрямоване на оволодіння засобами розуміння та перетворення умов, які визначають спосіб думок та дій інших людей, що безпосередньо впливає на перетворення власної життєдіяльності та свідомості.

Майбутні психологи у процесі вивчення загальної психології повинні вміти аналізувати, оцінювати та пояснювати психологічні явища, засвоїти психотехнічні прийоми та способи наукових положень щодо позитивних змін психіки людини. Усі психічні явища розглядаються як вияв особистості у процесі її формування. Також майбутні психологи мають розвивати свою професійну спрямованість.

Навчальна дисципліна "**Етнопедагогіка**" вивчається майбутніми вчителями та соціальними педагогами, її предметом є педагогічний досвід українського народу. Метою викладання навчальної дисципліни "Етнопедагогіка" є усвідомлення майбутнім соціальним педагогом необхідності використання українського народного досвіду виховання дітей у сучасному процесі соціалізації особистості дитини.

Основними завданнями вивчення дисципліни "Етнопедагогіка" є: формування в студентів, майбутніх соціальних педагогів, ціннісних

установок щодо необхідності соціалізації сучасного молодого покоління на багатовікових виховних традиціях українців; оволодіння студентами знаннями щодо педагогічного досвіду українського народу щодо виховання дітей у родині, у громаді в різні історичні періоди; вироблення в студентів умінь знайомити і зацікавлювати учнів особливостями українського народного виховання; спрямування студентів на подальше вивчення педагогічного досвіду українців.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні *знати* становлення системи українського народного виховання в історичному контексті, основні чинники виховання в уявленнях українців, виховний потенціал української родини у давнину та в сучасних умовах, вплив ментальних особливостей українців на виховання; ідеали виховання в українській народній педагогіці, *вміти* використовувати виховний досвід українського народу у процесі соціалізації сучасної дитини, підтримувати зберігання найкращих родинних традицій українських сімей завдяки організації спільних з навчально-виховними закладами родинних свят, сприяти ознайомленню дітей з народними знаннями та вміннями, сприяти вихованню в дітей працелюбності, патріотизму та моральності як основних рис українців.

Предметом вивчення навчальної дисципліни **"Основи соціально-педагогічних досліджень"** є соціально-педагогічні дослідження в діяльності соціального педагога, а метою – виклад теоретичних основ, питань методики, технології та організації науково-дослідницької діяльності в соціально-педагогічній сфері. Основними завданнями вивчення дисципліни є формування в студентів, майбутніх соціальних педагогів, здатності систематизувати уявлення про теорії наукового пізнання та можливості їх використання в контексті дослідження і розв'язання соціально-педагогічних проблем; поповнювати та уточнювати знання щодо сутності базових понять та структури методології наукового пізнання в соціально-педагогічній галузі; формувати вміння використовувати різні наукові методи для дослідження

галузі освіти, прийняття професійних рішень, прогнозування ситуації і та ін., сприяти оволодінню технологіями проектування наукового дослідження, розвивати навички систематизації, аргументації і доказу інформації.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні оволодіти методикою пошуку, накопичення та обробки наукової інформації, методологією та методами теоретичних досліджень; методологію та класифікацію експериментальних досліджень, задачами та методиками проведення експерименту в соціально-педагогічній сфері; засвоїти предмет методології наукового пізнання, його значення та роль у самостійній науковій діяльності; специфіку наукового знання та вимоги щодо проведення наукового дослідження; функції наукового знання та засобі перевірки наукових теорій; *вміти* користуватися сучасними джерелами наукової інформації; проводити соціально-педагогічне дослідження відповідно його меті та завданням використовувати моделювання та математичні методи аналізу об'єкту досліджень; виконувати обробку результатів експерименту; оформлювати результати соціально-педагогічного дослідження.

Предметом вивчення навчальної дисципліни **"Соціальний супровід сім'ї"** є зміст, форми та методи соціального супроводу сімей різних типів. Метою викладання цієї навчальної дисципліни є усвідомлення майбутнім соціальним педагогом соціального супроводу сім'ї як виду соціальної роботи з сім'ями, набуття знань та практичних умінь щодо алгоритму його здійснення залежно від типу сім'ї.

Основними завданнями вивчення дисципліни "Соціальний супровід сім'ї" є: формування в студентів, майбутніх соціальних педагогів, ціннісних установок щодо необхідності соціального супроводу сімей відповідно до сучасних соціальних та педагогічних запитів суспільства; оволодіння студентами знаннями щодо особливостей сімей різних типів, законодавства України щодо соціального супроводу сімей, вітчизняного та зарубіжного досвіду діяльності соціальних служб із різними типами сімей; вироблення в студентів соціально-педагогічних умінь щодо соціального супроводу

неповних, багатодітних, молодих, патронатних, неблагополучних сімей, сімей соціального ризику та сімей, де виховується дитина з особливими потребами; спрямування студентів на подальше самовдосконалення у визначеному напрямі.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні *знати* законодавче забезпечення щодо здійснення соціального супроводу сім'ї, його особливості серед інших видів соціальної роботи з сім'єю; відмінність соціального супроводу функціонально неспроможних сімей від аналогічного в прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу; сучасний досвід діяльності соціальних служб щодо соціального супроводу сімей; *вміти*: визначати необхідність такого супроводу; проектувати результати соціального супроводу сім'ї та перспективи її подальшої життєдіяльності; організовувати співпрацю з усіма суб'єктами соціального супроводу сім'ї для підвищення його ефективності; налагодити доцільні стосунки з усіма членами сім'ї.

Метою викладання дисципліни **"Соціалізація особистості"** є опанування студентами складним процесом входження індивіда в соціальне середовище та поступове перетворення його на особистість. Основними завданнями вивчення дисципліни "Соціалізація особистості" є: надання студентам знань щодо соціалізації як загальнонаукової актуальної категорії, виділення базових ознак даного поняття; розгляд соціалізації як процесу та ролі соціального педагога в підвищенні ефективності процесу соціалізації.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні *знати*: значення процесу соціалізації в житті людини; погляди на проблему соціалізації видатних філософів, психологів, педагогів, соціологів; про вплив чинників соціалізації на індивіда; про місце і роль соціального педагога у процесі соціалізації молодого покоління; *вміти* аналізувати чинники соціалізації, виділяти найбільш впливові для кожної дитини в конкретний проміжок життя; передбачати можливості негативного впливу мікросоціуму та корегувати його; забезпечувати покращення ефективності соціалізації

завдяки позитивному різнобічному впливу соціалізаційних чинників; налагоджувати доцільні відносини з основними агентами соціалізації (батьками, вчителями, працівниками органів та служб у справах неповнолітніх, міліції, громадських організацій тощо); спрямовувати власну соціально-педагогічну діяльність на покращення процесу соціалізації кожного учня.

Основними видами діяльності студента є аудиторні заняття та самостійна робота. До аудиторних занять відносяться лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття. *Лекція* є традиційною формою організації навчального процесу. Для студентів-заочників лекції мали настановчий, концептуальний, узагальнюючий та оглядовий характер. Вступна лекція відкриває лекційний курс з предмету, подається його теоретичне та прикладне значення. Вона знайомить студентів зі структурою навчального матеріалу, а також вміщує проблеми, винесені на самостійних розгляд. Якщо в академічній групі є студенти, що працюють за фахом, то тоді проводилися *проблемні лекції*, завдяки створенню викладачем проблемної ситуації із залученням студентів до її аналізу. Вирішуючи протиріччя проблемних ситуацій, студенти самостійно діти висновку, про характер і обсяг нових знань.

У професійній підготовці майбутніх фахівців гуманітарного профілю *семінарські заняття* були спрямовані на поглиблене вивчення основних розділів дисципліни, розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації, набуття навичок використання наукових знань у практичній діяльності, а також на встановлення професійно-товаристських стосунків в академічній групі.

В умовах заочної форми навчання студентів на семінарські заняття виносилися найбільш складні для розуміння та засвоєння питання та теми, які опрацьовувалися самостійно. Застосовувалися такі методи навчання, як розгорнута бесіда, виступи студентів, диспути. Також використовувалися експрес-опитування та опитування-інверсії. Експрес-опитування – розкриття

студентами основних понять, опитування-інверсія вимагає від студента не тільки пояснення значення терміну, а також подання варіантів його можливого використання. Ці методи допомагають студентом оволодіти понятійним апаратом дисципліни.

План проведення семінарського заняття включав вступну, основну та заключну частину:

1. Вступна частина: визначення теми і плану; попереднє визначення рівня готовності студентів до заняття; формулювання основних проблем семінару; створення позитивного емоційного та інтелектуального тону заняття.

2. Основна частина: організація взаємодії між студентами для розв'язання проблем семінарського заняття; конструктивний аналіз усіх відповідей та виступів студентів; аргументоване формулювання проміжних висновків.

3. Заключна частина: підведення підсумків; визначення напрямів подальшого вивчення проблем; рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів.

Лабораторні заняття присвячувалися опануванню студентами основними видами діагностик та методик дослідження особистості, соціуму, педагогічної дійсності. Психологічна діагностика являє собою вимірювання індивідуально-психологічних ознак особистості з метою встановлення психологічного діагнозу щодо актуального стану психологічних особливостей учня та прогнозів його подальшого розвитку. Майбутній соціальний педагог має володіти таким психологічним інструментарієм:

1. Методиками готовності до шкільного навчання, проєктивними методиками, мотиваційною анкетой Н. Г. Лускановою (1 клас).

2. Тестом тривожності Філіпса (4 клас) щодо вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

3. Діагностикою психологічного клімату класу, виявлення агресивності Басса-Даркі (5 клас) дає можливість детального аналізу та якісного виміру вербальної та фізичної агресивності учня, ворожості, негативізму як форм девіантної поведінки.

4. Особистісний опитувальник Р. Кеттела (8 клас) призначений для діагностики широкого кола особистісних характеристик обстежуваних, їх психологічних особливостей. З його допомогою можна оцінити рівень інтелектуального розвитку, а також такі особливості особистості, які можуть привести до соціально дезадаптивної поведінки, алкоголізації, сприяти виникненню різного роду психічних відхилень тощо.

5. Профорієнтаційний тест (10 клас) допомагає з'ясувати учню сферу вибору професії відповідно до його індивідуальних особливостей у системах людина – людина, людина – техніка, людина – природа, людина – знакова система, людина – художній образ.

Використання цих психологічних методик дозволяє соціальному педагогу виявити такі ознаки в особистісному розвитку учня, як низький рівень пізнавальної активності та особистісної зрілості, самоконтролю та самоорганізації у діяльності та поведінці, підвищений інтерес до ситуацій, які містять жорстокість та агресивність, неадекватність поведінки, негативне ставлення до навчання, втечі з дому тощо.

Соціальна діагностика сприяє комплексному вияву та визначенню причинно-наслідкових зв'язків і взаємовідносин у суспільстві, які характеризують його соціально-економічні, культурно-правові, морально-психологічні, медико-біологічні та санітарно-екологічні стани. Мета соціальної діагностики полягає у встановленні соціального діагнозу щодо визначення проблем певних категорій людей за допомогою соціологічних опитувань, інтерв'ю, анкетування.

Педагогічна діагностика – дослідження педагогічної дійсності, з метою повноцінного навчання, виховання та розвитку учня, що відбувається в контексті соціальних відносин.

Соціально-педагогічна діагностика являє собою спеціально організований процес пізнання щодо збору інформації про вплив на особистість різних соціальних факторів на основі методів спостереження, бесіди, анкетування, ранжування та ін.

У ході вивчення педагогіки на семінарських заняттях використовувалися такі методи навчання, як *дискусія, вирішення професійно-орієнтованих ситуацій, розв'язання педагогічних та соціально-педагогічних задач, обмін досвідом*, які доцільно використовувати у процесі навчання дорослих фахівців, включених у професійне середовище.

Сутність *дискусії* як методу професійної підготовки дорослих студентів полягає в тому, що з групою організовується обговорення тих або інших конкретних проблем, які виникають у процесі спілкування, конфліктів між партнерами з метою пошуків рішень. Дискусія ведеться вільно, невимушено, з гумором, вона є схожою на бесіду друзів, яка сприяє подоланню перешкод, полегшує внесення в обговорення несподіваних аргументів, нових точок зору, об'єднуючи все це в єдине ціле. Студенти-дорослі почувають себе розкуто, невимушено, намагаються висловлювати своє ставлення до теми обговорення. Групові дискусії мають великий ефект, оскільки їх проведення дозволяє студентам-дорослим висловити власну точку зору, збагатитися інформацією, отримати досвід участі у пошуку вирішення проблеми в групі.

Актуальними у процесі вивчення зазначених дисциплін є *вирішення професійно-орієнтованих ситуацій, розв'язання педагогічних та соціально-педагогічних задач*. Діяльність вчителя, психолога та соціального педагога потребує оперування комплексом професійних знань, педагогічною технікою з огляду на необхідність реагування на безліч ситуацій, що потребують відповідного реагування, прийняття рішень. Власне, уся педагогічна діяльність, увесь педагогічний процес складається з нескінченного ланцюжка педагогічних ситуацій, які можуть виникати спонтанно, а можуть бути спеціально створені учнями або вчителем. Визначаючи *педагогічну ситуацію* як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між

досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу [387]. Варто звернути увагу на те, що, усвідомлюючи одну й ту саму педагогічну ситуацію, вчитель може сформулювати для себе задачі трьох рівнів. Приміром, у ситуаціях, коли хтось з учнів не виконав домашнього завдання або був неуважний на уроці, оперативною задачею буде: як відреагувати на таке порушення навчальної дисципліни; тактичною – як вдосконалити засоби обліку та контролю знань, активізувати пізнавальну діяльність на уроках; стратегічною – як виховати у дітей почуття відповідальності, організованість тощо [508, с.18 - 20].

Вважаємо, що майстерність вчителя виявляється за умови усвідомлення її сутності, визначення мети та формулювання педагогічної задачі. Тобто, ситуація стає задачею за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності. Таким чином, *педагогічна задача* – це результат усвідомлення вихователем у педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання [316]. Основна мета діяльності вчителя полягає в тому, щоб в процесі навчання і виховання сформувати і розвинути учня як активного суб'єкта суспільної і трудової діяльності. Педагогічні задачі, які педагог висуває і вирішує на основі аналізу конкретної ситуації, можуть бути трьох рівнів: стратегічні, тактичні й оперативні.

Стратегічні задачі найбільш віддалені у часі, вони мають на меті суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу. Наприклад, класний керівник, отримавши новий клас і виявивши його особливості, ставить за мету створити в класі дружний, згуртований учнівський колектив. Тактичні задачі сприяють реалізації стратегічної задачі, тобто це ті заходи, які слід здійснити для досягнення віддаленої мети. Наприклад, для згуртування колективу вихователь залучатиме учнів до виконання спільних справ, колективної праці, до спільного проведення дозвілля. Оперативні (ситуативні) задачі повинні вирішуватися одразу. Їхня мета – спрямувати вчинки вихованців у потрібне русло. Наприклад, якщо педагог помічає, що один з учнів ображає свого однокласника, то він повинен негайно

прореагувати на це відповідним чином (зробити зауваження, запросити на розмову, призначити покарання, відволікти винуватця певним проханням тощо).

Зазвичай, після того, як вчитель поставив перед собою мету та сформулював педагогічну задачу, важливим є правильний вибір шляхів її розв'язання, що визначає рівень педагогічної майстерності та професіоналізму вчителя. На практичних заняттях з дисциплін практичної та професійної підготовки важливого значення надається виконанню професійно-орієнтованих завдань, які у професійній підготовці майбутніх учителів подавалися як вирішення педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач, у професійній підготовці соціальних педагогів як вирішення соціально-педагогічних ситуацій та розв'язання соціально-педагогічних задач, а у підготовці майбутніх психологів – виконання професійно-орієнтованих завдань.

У процесі розв'язання професійно орієнтованих завдань застосовувався певний алгоритм, який ураховував особливості діяльності вчителя, психолога та соціального педагога, а саме:

- 1) етап первинного аналізу проблеми (уточнення, переформулювання проблемної ситуації з використанням базових педагогічних, психологічних та соціально-педагогічних категорій понять і термінів);
- 2) виявлення суперечностей, які призвели до виникнення проблеми;
- 3) формулювання припущень щодо причин виникнення проблеми (аналіз власного досвіду, фахової літератури тощо);
- 4) проєктивний – складання плану виконання завдання, передбачення можливих проблемних моментів, підготовка необхідних матеріалів);
- 5) виконавчий – практичне втілення плану та вирішення професійно-орієнтованого завдання;
- 6) етап самоаналізу, групової рефлексії та саморозвитку.

Ураховуючи специфіку діяльності фахівців гуманітарного профілю, одні і ті ж професійно орієнтовані завдання можна пропонувати для

вирішення майбутнім учителям, психологам та соціальним педагогам, а потім спільно аналізувати особливості прийняття рішення відповідно до професійних вимог конкретної професії. Педагогічні та соціально-педагогічні задачі представлено в авторському навчально-методичному посібнику "Методика професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти [540].

Важливою складовою організації професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти *обмін досвідом*. Дорослим студентам пропонується тема і дається завдання: спираючись на їх особистий досвід, подати (презентувати) певний матеріал за цією темою. Ця форма роботи розкриває можливості фахівців і надає також їм можливість поставити питання, отримати відповіді, порівняти із своїм досвідом, проаналізувати, вибрати кращий варіант подачі нового матеріалу з подальшим його використанням у практиці, надає можливість відчувати себе в ролі учнів і вибрати оптимальний варіант презентації матеріалу, удосконалюючи професійні якості вчителя.

Педагогічна практика студентів заочної форми навчання є вирішальним етапом професійної підготовки майбутніх учителів під час якої студенти повинні навчитися вирішувати практичні завдання фахової, методичної, виховної та організаційної професійної діяльності. Основними завданнями педагогічної практики є: закріплення на практиці теоретичних знань, засвоєння методики навчання та виховання; удосконалення вмінь проводити уроки різних типів із застосуванням методів активізації пізнавальної діяльності учнів; формування вмінь та навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності; вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності; формування на розвиток професійно значущих якостей учителя гуманітарного профілю.

Майбутні психологи, що здобувають другу вищу освіту, проходять *психологічну та переддипломну практику*, кожна з яких триває три тижні. Основною метою *психологічної практики* є ознайомлення з особливостями

роботи психолога, поглиблення та закріплення теоретичних знань, удосконалення навичок виконання професійно орієнтованих завдань, які передбачають уміння організовувати та проводити емпіричні та експериментальні психологічні дослідження (оцінка особистісних якостей, особливостей інтелектуального та емоційного розвитку, специфіки міжособистісної взаємодії), психокорекційні техніки (внесення змін у розвиток окремих психологічних процесів, нівелювання особистісної проблематики), вміння проводити консультативну та просвітницьку роботу.

Завданнями психологічної практики є: поглиблення та закріплення теоретичних знань, формування вмінь їх реалізації для вирішення завдань професійної діяльності психолога; удосконалення вмінь проведення діагностичної та психокорекційної роботи; стимулювання професійного розвитку майбутніх психологів. Студент-практикант виконує всі основні види діяльності психолога закладу, де він проходить практику, а саме: діагностичну, консультативну, психокорекційну та відновлювальну, просвітницьку та організаційно-методичну роботу. За допомогою психолога студент-практикант формулює професійно орієнтовані завдання, які, наприклад, пов'язані з колом психологічних чинників, які впливають на працездатність працівників (вивчення особливостей динаміки професійно важливих якостей, умінь і навичок працівників, дослідження мотиваційної сфери працівників, індивідуальних властивостей особистості тощо). Також проводить групові та індивідуальні дослідження, що вивчають психологічні чинники виникнення проблеми та розробляє програму психологічної допомоги особі, що включає консультативну, розвивальну, психокорекційну, тренінгові та просвітницьку роботу.

Переддипломна практика у майбутніх психологів передбачає розробку та організацію психологічного дослідження у межах теми дипломної роботи та оформлення його результатів. Її завданнями є систематизація, закріплення та розширення професійних знань з психологічних дисциплін; застосування професійних знань, умінь та навичок для вирішення конкретних науково-

психологічних завдань та оволодіння методиками дослідження для виконання дипломної роботи з психології. Зміст переддипломної практики передбачає відбір методів психологічного дослідження в межах дипломної роботи та його проведення, обробку та інтерпретацію результатів, формулювання висновків.

Майбутні соціальні педагоги, що здобувають другу вищу освіту, проходять *практику з соціальної роботи та переддипломну практику* кожна з яких триває три тижні. Головною метою практики з соціальної роботи є ознайомлення з особливостями роботи соціального педагога закладу, поглиблення та закріплення теоретичних знань, удосконалення комплексу професійних умінь. Завдання практики з соціальної роботи передбачають виконання студентом-практикантом усіх видів робіт соціального педагога закладу, а саме: діагностику соціального середовища дитини та його впливу на її соціалізацію; організацію соціально значущої діяльності дитини в соціумі; превентивну роботу щодо правопорушень, алкоголізму та наркоманії неповнолітніх; захист прав неповнолітніх та попередження їх порушення в суспільстві; впровадження власної соціально-педагогічної технології за одним із напрямів діяльності соціального педагога закладу.

Переддипломна практика у майбутніх соціальних педагогів має на меті розробку та організацію наукового дослідження у межах теми дипломної роботи з соціальної педагогіки та оформлення його результатів. Її завданнями визначається: систематизація, закріплення та розширення професійних знань з соціально-педагогічних дисциплін; застосування професійних знань, умінь та навичок для вирішення конкретних наукових завдань та оволодіння методиками дослідження для виконання дипломної роботи. Зміст переддипломної практики передбачає відбір методів соціально-педагогічного дослідження, що забезпечують виконання дипломної роботи та його проведення, обробку та інтерпретацію результатів та формулювання висновків.

Таким чином, навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти враховував особливості професій учитель, соціальний педагог та психолог. Зміст курсу "Педагогіки" було доповнено специфічним матеріалом, необхідним для діяльності соціального педагога та психолога та поєднанням традиційних та інноваційних методів викладання, поєднання аудиторної та самостійної роботи. Зміст навчальних курсів професійної та практичної підготовки фахівців гуманітарного профілю збагачувався шляхом інтеграції знань, інтеріоризації процесів навчання та професійної діяльності.

4.3 Андрагогічна технологія підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Подальша логіка дослідження вимагала на основі андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти побудувати відповідну андрагогічну технологію такої підготовки, спрямованої на досягнення мети дослідження.

У науковому аспекті термін *"педагогічна технологія"* розглядається на загальнопедагогічному, предметно-методичному та локальному рівнях. На загальнопедагогічному рівні технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні чи навчальному закладі; освітня технологія на предметно-методичному рівні використовується у значенні певної методики, як сукупність методів та засобів для реалізації певної мети навчання чи виховання в рамках одного предмету, класу, групи. На локальному рівні впроваджуються технології окремих складових навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – засвоєння нових знань, формування вмінь, розвиток особистісних та професійних якостей, контроль і корекція тощо).

Будемо також послуговуватися поглядами Г. Селевко [451] та О. Дубасенюк [502], які вважають, що різні підходи до тлумачення терміну

"педагогічна технологія" обумовлюються використанням даної дефініції у трьох аспектах:

- 1) загальнопедагогічному науковому (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);
- 2) предметному або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів);
- 3) модульному чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Отже, *технологія навчання* – це науково обґрунтована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Вона визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою форм, методів та засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей. Зміст навчання при цьому виступає не стільки у вигляді складу навчальної інформації, комплексу навчальних задач, завдань і вправ, скільки – цілісної структури, яка визначає характер формування професійних і навчальних умінь і навичок, накопичення досвіду професійної діяльності. Технологія навчання потребує використання таких дидактичних підходів, які перетворюють навчання в організований процес із гарантованим результатом.

Технології навчання дорослих передбачають вибір способів реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що визначаються взаємодією змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складової, сприяє диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань і професійного досвіду людини, активізації діяльності, забезпечує розкриття потенціальних можливостей, вироблення практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінювання ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Педагогічні технології пов'язані, насамперед, із забезпеченням ефективності навчального процесу на основі впровадження освітніх інновацій тощо. Привертає увагу амбівалентність використання поняття "педагогічна технологія" та його варіацій: "технологія навчання", "освітні технології", "технологія освіти" в сучасній психолого-педагогічній літературі.

О. Дубасенюк наголошує, що одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітній технології об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомолів та ін.) пропонують розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес у цьому контексті розглядається як система дій з планування, забезпечення і оцінювання процесу навчання [370, с. 10]. У сучасній вітчизняній педагогічній науці все частіше стверджується думка щодо педагогічних технологій як певної системи організації та управління педагогічним процесом.

Г. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до досягнення визначених результатів [450, с. 4].

С. Сисоєва в "Енциклопедії освіти" (за ред. В. Кременя) аналізує різні підходи до визначення вказаного феномена і робить висновок, що він розглядається багатоаспектно, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як наука (Г. Селевко); як педагогічна система (В. Безпалько, Сисоєва, Д. Чернилевський); як педагогічна діяльність (А. Нісімчук); як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу

(Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пехота, П. Самойленко); як система знань (В. Генецинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанінова); як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченців); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін) [140, с. 661].

Проблемним також є питання класифікації педагогічних та психологічних технологій, якої в науковій літературі поки що не існує. До педагогічних технологій дослідники відносять різні типи. Наприклад, Л. Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології [309, с. 73]; О. Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо [211, с. 66]; О. Кіяшко – авторську підготовку, відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання, діалогове навчання, етапно-блокову організацію навчання, ігрові технології, інтегративно-модульну систему; інформаційно-комп'ютерне навчання, контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання, особистісно орієнтоване навчання, проблемно-діяльнісне навчання, проєктивне навчання, рефлексивно-творче навчання, технологію сумісної продуктивної діяльності [199, с. 63 – 64].

Д. Чернилевський і Н. Борисова класифікували інноваційні технології на основі таких ознак: наявність моделі (предмету чи процесу діяльності) і ролей (характер спілкування тих, хто навчається). Авторами виділені наступні типи інноваційних технологій – неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища, процесу або діяльності. Змістовна частина технології має проблемний характер та передбачає використання різних технічних засобів навчання. Основою імітаційних технологій є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. У відповідності до другої ознаки класифікації – наявність

ролей, імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові [524, с. 177 – 178]. На думку М. Кларіна, технологія навчання дорослих – це сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених цілей [201, с. 65].

Технологія навчання дорослих, за визначенням Т. Василькової, є системою форм, методів і засобів, які реалізують зміст навчання та спрямовуються на досягнення діагностично заданої мети, зорієнтованої на можливості дорослих учнів щодо організації своїх занять [62].

Ураховуючи специфічну позицію дорослого у навчанні, технологія навчання дорослих має ґрунтуватися на методологічних принципах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти та базуватися на андрагогічних принципах. Зазначене вимагає: враховування суб'єктивного досвіду дорослого, зокрема і у попередньому навчанні; спрямування дорослого на самостійний пошук нових знань – освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію та рефлексію учіння як суб'єктної діяльності.

В. Безпалько окреслив вимоги до технологій навчання в освіті дорослих, яких будемо дотримуватися і ми в межах нашого дослідження, а саме:

- концептуальність – кожна технологія навчання має ґрунтуватися на відповідній науковій концепції, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне обґрунтування освітніх цілей;

- системність – педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи (логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

- керованість, яка дає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання методами та засобами для корекції результатів навчання;

- гнучкість – варіативність у змістовому та процесуальному компонентах технології з урахуванням вимог педагогічної дійсності;

- динамічність – можливість розвитку або перетворення технології у мінливих освітніх умовах;
- ефективність, що визначається гарантуванням досягнення запланованого результату навчання, сприяти досягненню оптимального варіанту з найменшими витратами;
- відтворювальність – передбачає можливість застосування педагогічної технології в різних освітніх установах, іншими суб'єктами навчання [35].

С. Змейов зазначає, що структура технології навчання являє собою систему певних операцій, технічних дій і функцій суб'єктів навчання, згрупованих за основними етапами процесу навчання, складається з концептуального, змістового, процесуального та професійного компонентів [169]. Концептуальний компонент відображає особливості проектування та впровадження педагогічної технології. Змістовий охоплює загальну мету та конкретні цілі, зміст навчального матеріалу, форми та методи навчання, виховання та розвитку дорослих учнів. Процесуальний компонент відображає форми й методи діяльності андрагога та психолого-андрагогічну діагностику педагогічного процесу.

Ураховуючи зазначене вище до структури освітньої технології віднесемо: концептуальну основу; змістову частину навчання (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, форми і методи навчальної діяльності тих, хто навчається, та діяльності викладачів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). Освітня технологія має характеризуватися всіма ознаками системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх складових, цілісність. Їй властиві: керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Російський андрагог С. Змейов запропонував певні етапи впровадження технології навчання дорослих, а саме: діагностичний, планування технології, підготовка до впровадження технології навчання, технологічний, експертно-оцінюючий, корекційний.

Діагностичний етап передбачає проведення психолого-андрагогічної діагностики тих, хто навчається, з метою з'ясування індивідуальних параметрів навчання конкретних студентів та сформувати в них стійку мотивацію до пізнавальної діяльності. Також на даному етапі визначається обсяг та характер (життєвого, побутового, професійного) досвіду дорослого учня.

Етап планування технології характеризується визначенням навчальних цілей конкретними учнями, розробкою системи етапів навчання, визначення форм, методів і засобів навчання, розробкою критеріїв, форм і методів оцінювання навчальних досягнень. Ознака цього етапу в навчанні дорослих – активна участь самого студента у плануванні процесу власного навчання.

Підготовчий етап до впровадження технології навчання дорослих має за мету створення комфортних для навчання умов так і сприятливої психологічної атмосфери.

Технологічний етап являє собою впровадження технології навчання дорослих.

Оцінювання процесу і результатів навчання дорослих передбачає їх активну участь у цьому процесі, що сприяє визначенню не тільки їх реального рівня навчальних досягнень, а також і подальших освітніх потреб та потреби у самовдосконаленні.

На етапі корекції процесу навчання дорослі учні активно пропонують внести зміни в ті компоненти технології, що виявилися недостатньо ефективними [169].

У нашому дослідженні будемо також послуговуватися науковими міркуваннями М. Ноулза, який у проектуванні та впровадженні технологій навчання дорослих виділив складові проектування навчального процесу для

дорослих, а саме: підготовка дорослих учнів до засвоєння навчальної програми, їх залучення до спільного планування, діагностики навчальних потреб, формулювання навчальних цілей, а також створення сприятливих умов для навчання, надання допомоги у виконанні навчального плану, залучення дорослих учнів до оцінювання навчання [589].

До інноваційних педагогічних технологій, які доцільно застосовувати у навчанні дорослих людей, зокрема у процесі здобуття ними другої вищої освіти, виділяємо особистісно орієнтовані, диференційні, інтерактивні та інформаційні.

Особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні) в умовах післядипломної освіти повинні будуватися на принципах андрагогіки, які ґрунтуються на когнітивно, діяльнісно й особистісно орієнтованій парадигмі освіти, враховують психологічні особливості зрілої людини і визначають діяльність насамперед тих, хто навчається, на відміну від принципів педагогіки, які регламентують діяльність того, хто навчає [272, с. 4–7].

Реалізація названих принципів визначає такі функції процесу навчання дорослих студентів, які опановують педагогічну професію, а саме: поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійної майстерності вчителя; забезпечення випереджального характеру професійної підготовки педагога відповідно до суспільних вимог; мотивування самовдосконалення; конструювання ефективних технологій навчання; поєднання галузевих вимог до розвитку кадрового потенціалу з потребою відтворення та збереження загальнолюдських цінностей та ін.

На основі вивчення педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів визначено теоретичні аспекти диференціації навчання у вищому закладі освіти. Розглянемо це поняття як розрізнення діяльності тих,

хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості: "можу" і "хочу". Залежно від цього диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація передбачає розрізнення суб'єктів за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами.

Диференційоване навчання передбачає спрямованість на особистість студента. Паралельно із суміжним поняттям "індивідуалізація навчання" воно проходить ряд етапів, за якими інтерпретується як підхід, принцип, концепція і технологія. В основу термінологічної та змістової розмежованості цих понять нами покладено, з одного боку, частоту вживання кожного з них на певному етапі розвитку педагогічної науки, а з іншого, і це є основним, – зміст, що вкладається в кожне з цих понять. Умовно динаміку диференціації та індивідуалізації навчання можна подати таким чином:

- 60-і роки – особистісний підхід, основна суть основна суть досліджень – пошук шляхів урахування особливостей студентів у навчальному процесі вищого закладу освіти;
- 70-і роки – індивідуальний та диференційований підходи до навчання, спрямованість досліджень полягала у визначенні способів та характеру самостійної роботи студентів на основі їх групування за окремими якостями;
- 80-і роки – принципи індивідуалізації та диференціації навчання, що розглядаються в напрямі розробки дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів;
- кінець 80-х – початок 90-х – концепції індивідуалізації та диференціації навчання, розкриття особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання;
- 90-і роки – необхідність створення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання, створення моделей диференціації та

індивідуалізації навчання на основі технологічних позицій, повне розмежування технологій індивідуалізації та диференціації навчання;

- 2000 – сьогодні – поєднання технології індивідуалізованого та диференційованого навчання в педагогічній системі особистісно орієнтованого навчання студентів [110, с. 4–7].

Основою зарубіжних концепцій диференціації та індивідуалізації навчання є філософські теорії прагматизму (Д. Дьюї, Ч. Пірс, У. Джеймс, Д. Мід та ін.) та екзистенціалізму (К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Колбс, Ч. Петерсон та ін.). Технології індивідуалізованого та диференційованого навчання регулюються психологічними концепціями біхевіоризму (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скіннер та ін) та гуманістичної психології (А. Естін, А. Чикерінг та ін.).

Теоретичним підґрунтям української педагогіки вищої школи слугують ідеї розвитку особистості в навчанні з позицій теорії культурно-історичного розвитку Л. Виготського, з позицій концепції особистісного розвитку в діяльності С. Рубінштейна і А. Леонтьєва. На основі цих теорій в практику диференційованого навчання активно впроваджуються ідеї співробітництва, активізації навчальної діяльності, концептуальні позиції творчої самореалізації студентів та інше. Їх аналіз дозволив нам методологічною основою диференціації навчання вважати особистісний та індивідуальний підходи до студентів, а також діяльнісний, системний та технологічний підходи до їх навчання.

Технологія диференційованого навчання розглядається як організація навчального процесу, що забезпечує формування власного стилю діяльності студентів на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей.

Методологія диференційованого навчання включає три площини:

- філософські позиції: діяльнісна суть людини; управління діяльністю; інтеграція науки і виробництва;
- наукові підходи – діяльнісний; системний, технологічний;

▪ андрагогічні принципи – активності й свідомості в навчанні та врахування вікових і індивідуальних особливостей студентів, цілісності, структурності, ієрархічності, інтегративності та зовнішньої зумовленості процесу навчання, діагностичної цілеспрямованості, науковості, оптимальності, сучасності, завершеності навчання, свідомого вибору, співробітництва, вимірюваності результатів навчання та об'єктивності оцінки.

Вихідними психолого-педагогічними позиціями технології диференційованого навчання у межах розгляду досліджуваної проблеми вважаємо:

- визначення особистості студента як центральної фігури навчального процесу;
- врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів в організації навчального процесу;
- оптимальне поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з груповою організацією навчальної діяльності студентів;
- варіативність цілей та змісту навчання, способів діяльності, організаційних форм та засобів навчання;
- свободу і самостійність студентів у виборі власної траєкторії навчання.

Інтерактивна технологія навчання дорослих – це відкрита система взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, які здійснюються всіма учасниками освітнього процесу для досягнення запланованого результату навчання в оптимальні терміни з урахуванням попереднього професійного і життєвого досвіду дорослого учня та на основі використання активних форм і методів навчання[459, с. 279].

Зазначимо також про дидактичну особливість інтерактивного навчання дорослих, яка полягає в тому, що у процесі його реалізації іноді спостерігається порушення звичайної дидактичної логіки навчального

процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення.

У науковій літературі різні форми моделювання технологій в основному спираються на синергетичний та системно-структурний підходи, що застосовуються в розробці всіх педагогічних технологій (Т. Ільїна). Синергетика виконує інтегративну функцію поєднання даних гуманітарних і технічних наук та є методологічною основою для розробки гуманітарних технологій, тому що поєднує досягнення кібернетики, математичного моделювання та системного підходу, що дозволяє не тільки застосовувати інтегративний принцип до об'єкта гуманітарних технологій, а й виявити загальні закономірності їх структурної самоорганізації. Основні завдання гуманітарних технологій полягають: у виборі оптимально необхідних операцій, що забезпечують самопізнання, саморозвиток та самореалізацію суб'єкта; у знаходженні оптимальних форм адаптації та гармонізації особистісного ресурсу та засобів діяльності.

Проектування гуманітарних технологій полягає в розробці методів раціональної, оптимальної та результативної дії суб'єкта діяльності, що полягає у визначенні мети, виявленні сутності принципів відтворення процесів соціокультурного та професійного середовища та їх впливу на втілення гуманітарних технологій.

Гуманітарні технології будуються на таких принципах: варіативності, що враховує динаміку та адаптивність до змінних умов і нестандартних ситуацій; гнучкості, що передбачає саморегуляцію, самоналаштування та самокорекцію суб'єкта; інтеграції, що виключає абсолютизацію кожного з елементів технології та робить їх взаємозамінними

Упровадження гуманітарних технологій є динамічним процесом екстраполяції теоретичних концепцій з відтворення гуманітарних знань та особистісно-професійного потенціалу суб'єкта на мову способів та засобів діяльності.

Так, технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як циклічний процес. Зокрема Д. Колб, спираючись на наукові ідеї Д. Дьюї, К. Левіна, Ж. Піаже, запропонував узагальнену модель навчання, що ґрунтується на власному досвіді того, хто навчається [592; с. 21-22]. Згідно моделі Ф. Колба навчання дорослих відбувається у вигляді певного циклу (див. рис.4.1.). Навчання дорослих складається з чотирьох етапів:

- 1) використання конкретного досвіду (кожен, хто хоче навчатися у будь-якій сфері має хоч деяких досвід в певній галузі;
- 2) спостереження та рефлексія, що відбувається за умов аналізу людиною свого досвіду та знання в певній галузі;
- 3) формування абстрактних концепцій та моделей (абстрактна концептуалізація) – будується деяка модель, що описує отриману інформацію та досвід, генеруються ідеї, додається нова інформація⁴
- 4) активне експериментування в нових ситуаціях, результатом чого є безпосередньо нових досвід.

Далі коло замикається.

В андрагогічній технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти запровадження циклу навчання Д. Колба є доцільним, тому що дорослі студенти вже мають певний життєвий та професійний досвід. Він є основою для спостережень та рефлексії, які складають другу фазу навчання. Спостереження слугують підґрунтям для формування абстрактних уявлень та понять (третя фаза), які розглядаються як гіпотези та підлягають перевірці у різних ситуаціях, включаючи реальні (четверта фаза – активне експериментування) (див. рис. 4.10.).

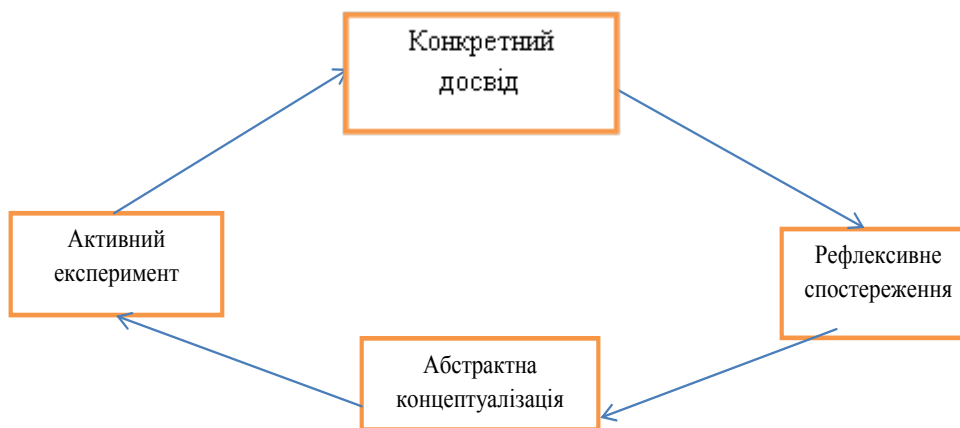


Рис. 4.10. Цикл навчання дорослих Д. Колба

Кожна фаза циклу навчання передбачає певні якості, здібності та вміння з боку тих, хто навчається:

- фаза конкретного досвіду – здатність до високої чутливості у сприйнятті нового досвіду;
- фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;
- фаза абстрактної концептуалізації – спроможність до цілісного розуміння- охоплення, визначення понять і уявлень, які вибудовують дані спостережень у послідовну, логічну теорію;
- фаза активного експериментування – здатність застосовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що призводить до надбання нового досвіду.

Означений підхід може бути застосований як для навчання студентів, так і викладачів. Близьким до нього є підхід Д. Боурда, Р. Кеога, Д. Уокера, який було розроблено для практики навчання дорослих. Дослідники визначили фази навчального процесу на основі рефлексованого життєвого досвіду того, хто навчається:

- звернення до досвіду (на цій фазі викладач допомагає тим, хто навчається, об'єктивно фіксувати те, що відбувається, без аналізу чи інтерпретації);

- звернення до почуттів та переживань, що супроводжують даний фрагмент життєвого досвіду, їх оглядова констатація;
- повторне звернення до життєвого досвіду, його переосмислення.

На сьогодні пошукова тенденція у підвищенні кваліфікації педагогів на Заході втілюється у рефлексивному підході. Г. Васянович зазначає, що концепція рефлексивного підходу до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на Заході (Дж. Еліот, В. Холлі, М. Уоллес) стала результатом визнання провідного значення духовних чинників у діяльності того, хто викладає, що спонукає особистість до постійного творчого самопізнання, пошуку все нових його форм і засобів [64, с. 188].

К. Фопель розробив модель "динамічного навчання дорослих", яка враховує таку психологічну особливість дорослого як прагнення відчуття комфорту. У групі дорослих студентів викладач повинен створити ситуацію розслабленої уваги – стану психіки, що сприяє оптимальній діяльності мозку, та створити середовище для досягнення такого стану. Проте, перед студентами потрібно ставити не занадто легкі завдання, щоб вони вийшли із зони комфорту, але в той же час, щоб вони мали впевненість в тому, що зможуть виконати завдання. Для цього студентів необхідно вмотивувати, на основі встановлення зв'язок між завданням та їх життєвим досвідом [512].

Російською дослідницею освіти дорослих І. Меркуліною подано таку класифікацію технологій навчання дорослих:

- структурно-логічні (задані) технології навчання, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способу їх вирішення, діагностики та оціни отриманих результатів;
- комп'ютерні технології пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, контролюючих і розвивальних навчальних програм;
- тренінгові технології пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи);

▪ дистанційні навчальні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента завдяки електронній пошті, он-лайн спілкування [312, с. 34].

Андрагогічну технологію професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти було розроблено на основі андрагогічної моделі, що передбачає реалізацію *андрагогічних принципів*:

- контекстності – навчання зорієнтовано на досягнення важливих для студентів цілей, що передбачає врахування професійної, соціальної та побутової діяльності студентів;
- використання – життєвого та професійного досвіду дорослого студента;
- системності – дотримання цілей, змісту, форм та методів упровадження технології;
- диференціації та індивідуалізації навчання – створення індивідуальної освітньої траєкторії студента;
- актуалізації результатів навчання – можливість невідкладного застосування отриманих знань та умінь у професійній діяльності;
- елективності – обрання дорослим студентом найбільш прийнятних для нього форм та методів навчання, способів самостійної роботи, консультацій з викладачем, термінів виконання різних видів завдань;
- спрямованості та подальший саморозвиток освітніх потреб.

Алгоритм впровадження андрагогічної технології у професійну підготовку майбутніх фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти містить такі компоненти-етапи: *цільовий, адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний та оціночно-рефлексивний*. (див. рис. 4.11).

Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Цільовий компонент упровадження технології полягає у розвитку «сутнісних сил» особистості, становлення його творчої активності і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії і до пошуку сенсу своєї діяльності.

Спираючись на здобутки світового досвіду (Б. Блум, П. Крейтсберг, Д. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених та науковців

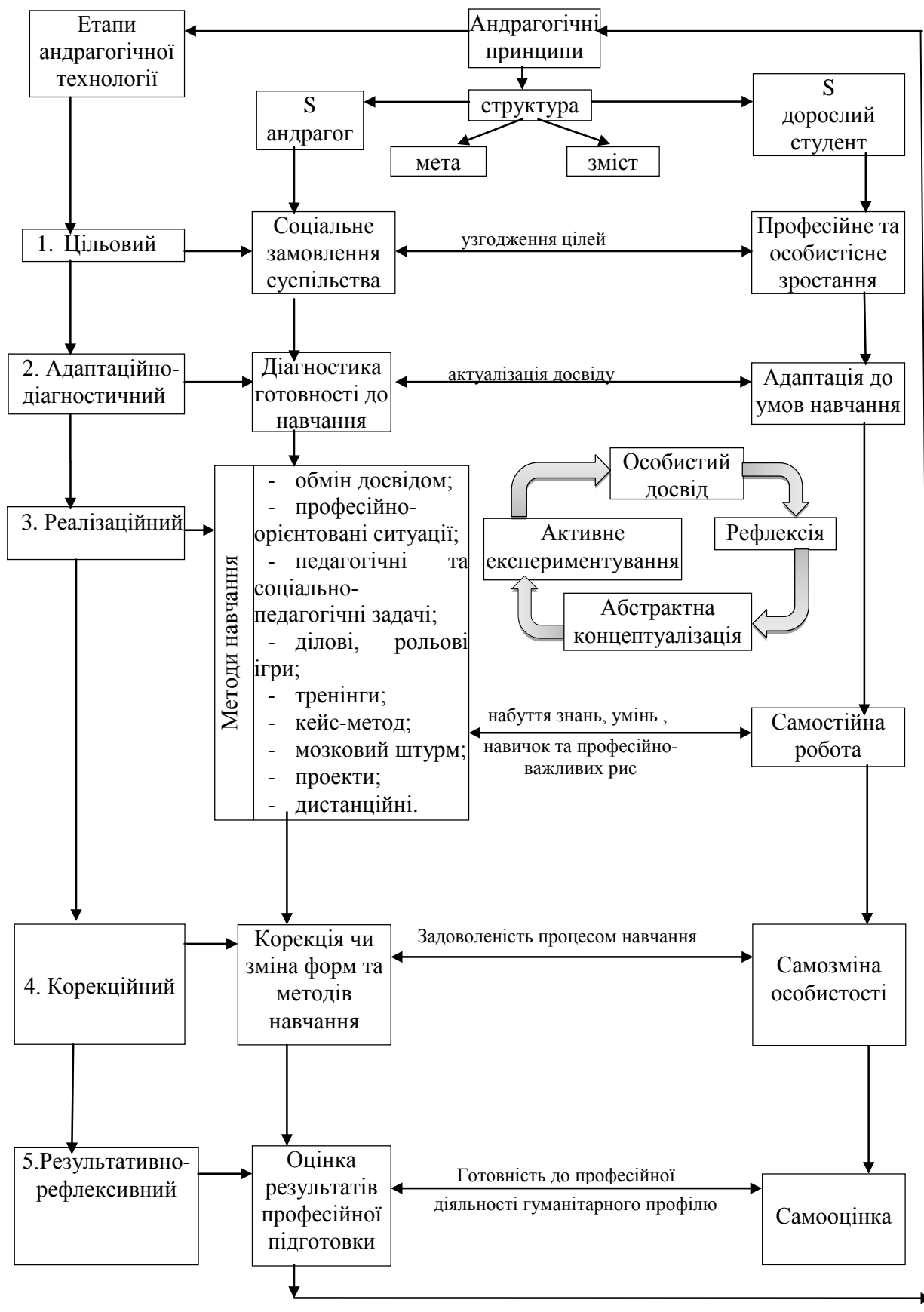


Рис. 4.11. Андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

близького зарубіжжя (С. Гончаренко, С. Сисоєва, П. Симоненко, А. Алексюк, А. Борисова, Д. Чернілевський та ін.) нами було сконструйовано таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері.

До *пізнавальної сфери* відносимо цілі оволодіння студентами теоретичними засадами освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку; професійними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але й формування професійних умінь та навичок, розвитку творчого мислення.

До *емоційно-ціннісної сфери* відносимо цілі формування у майбутніх фахівців гуманітарного профілю емоційно-особистісного ставлення до педагогічної, соціально-педагогічної професії та професії психолога, до теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання передбачає поступовий розвиток у студентів поглядів, особистісної позиції, усвідомлених переконань, методологічного підґрунтя гуманістично зорієнтованої філософії виховання, освіти, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей. Цільові орієнтири мають сприяти формуванню у студентів інтересів і готовності до професії гуманітарного профілю, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів.

Емоційна сфера мають велике значення і для розвитку індивідуальності майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Тільки шляхом частого звертання до емоційної сфери майбутні фахівці поступово набувають емоційної зрілості подібно тому, як постійно зростає зрілість інтелектуальна й фізична і, водночас, відбувається вироблення вміння об'єктивно оцінювати пізнавальні процеси. Відзначимо, що в емоційній сфері при виділенні проміжних етапів, які приводять до результату, зустрічається ще багато труднощів, насамперед, в силу множини дій дивергентного характеру. Науковці виділяють в емоційній сфері особистості майбутнього педагога два рівня: 1 – рівень готовності і прийняття цінностей педагогічної професії; 2 –

рівень інтерналізації, як процес поступового визнання норм, цінностей, що вміщує оцінку, організацію і закріплення системи цінностей, розвиток особистісних якостей.

Адаптаційно-діагностичний етап упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю передбачає: з'ясування індивідуальних параметрів навчання конкретного студента шляхом створення деякої ідеальної моделі компетентності, до якої має прагнути студент; виявлення рівня попередньої підготовки, його професійного та соціального досвіду, психологічних особливостей тощо. Проте андрагогічна діагностика відбувається вже на адаптаційному етапі навчання студентів у системі другої вищої освіти. На цьому етапі відбувається актуалізація особистісних ресурсів, творчого потенціалу майбутнього педагога, подолання стереотипів і комплексів, пов'язаних з власною контекстно-педагогічною діяльністю. Визначаються наступні завдання:

- майбутні педагоги мають усвідомити сутність суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання;
- сприяти осмисленню студентами значущості педагогічної діяльності;
- створити умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин як між студентами, так і між викладачем і студентами;
- сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення власного досвіду і визначення завдань саморозвитку.

У вітчизняній психології процес професійної переорієнтації визначається у контексті особистісного і професійного розвитку людини. Акцентується увага на таких аспектах цієї проблеми як взаємозв'язок вибору професії і формування професійної спрямованості особистості, актуальність професійного вибору протягом життєвого шляху людини, готовність особистості до повторного вибору професії [202; 244; 317].

Вибір нової професії дорослою людиною здійснюється з урахуванням того, що вона вже має спеціальність, сформовані професійно важливі якості,

вироблені і закріплені способи успішного виконання професійних обов'язків, тобто певні, сформовані у попередній діяльності, суб'єктні якості. Доросла людина може сприймати ситуацію професійної переорієнтації як кризову у своєму професійному становленні і житті, чи таку, що відкриває нові життєві перспективи [419].

Адаптація як наукова категорія є об'єктом наукового аналізу у фізіологічних, філософських, педагогічних, психологічних, медичних дослідженнях. Складність використання терміну "адаптація" значною мірою зумовлена тим, що в сучасній науці ним позначають і процес (зміни, що відбуваються з людиною у нових життєвих умовах) і результат цих змін.

У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалась на різних рівнях – від розкриття змісту поняття (Ф. Березін, В. Казначеев), до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності (В. Мерлін, В. Рождественський) [188] та чинників, які детермінують цей процес у тих чи інших умовах (О. Мороз, М. Раттер). Адаптацію як проблему комплексної взаємодії медиків, педагогів, психологів досліджували Л. Голубева, Г. Гриньова, К. Грош, М. Зейдель, В. Манова-Томова та ін. Адаптацію як необхідну умову соціалізації людини розглядають М. Лукашевич, А. Мудрик, С. Пальчевський та ін. [5].

При статичному розгляді адаптація може бути представлена як послідовна зміна відносно стабільних періодів, коли досягається рівновага між індивідом та середовищем. Ця рівновага фактично умовна, оскільки стан людини постійно змінюється під впливом безперервно діючих зовнішніх та внутрішніх факторів. Психологічний аспект адаптації полягає у пристосуванні особистості до потреб суспільства з урахуванням власних мотивів та інтересів.

Зміст адаптації розкривається такими допоміжними термінами як:

- а) адаптування – власне процес адаптації;
- б) адаптованість – стан організму в результаті успішного здійснення цього процесу;

в) адаптивний цикл – сукупність процесів від початкового стану організму і до кінцевого;

г) адаптивний ефект – відмінності в стані організму до початку і завершення процесу адаптації;

д) адаптивна ситуація – конкретний момент взаємодії організму та середовища, що відображає необхідність адаптивних перебудов.

Адаптація – цілісний системний процес, який характеризує взаємодію людини з природним і соціальним середовищем. Механізмом, який визначає рівень розвитку процесу адаптації є діалектичне протиріччя між інтересами різних рівнів ієрархії: людини та суспільства, етносу і людства, біологічними та соціальними потребами людини тощо.

В останні роки з'явилося багато психолого-педагогічних досліджень щодо адаптації першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах (Д. Андрєєва, В. Брудний, Л. Зданевич, А. Каганов, Є. Павлютенков та ін.). Більшість дослідників у процесі адаптації студентів до ВНЗ розрізняють адаптацію до навчальної і майбутньої професійної діяльності. Питанню адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ в сучасній психологічній літературі приділяється значна увага. Зокрема, це наукові пошуки Б. Ананьєва, Т. Алексєєвої, Г. Балла, Ю. Бохонкової, С. Гапонової, В. Демченка, С. Кінелова, В. Казмиренко, Л. Литвинової, В. Скрипник, І. Соколової та інших [11; 97; 185; 197].

Варто зазначити, що адаптація як соціальне явище являє собою процес включення особистості в нове для неї соціальне середовище, зокрема в колектив. Особистість у такому колективі стає активним діячем, функціонуючою складовою, об'єктом і суб'єктом відносин соціального середовища, в якому нове найближче оточення перетворюється в засіб життєдіяльності особистості. За критеріями адаптації виявляють ступінь активності особистості в колективі, різнобічності її діяльності, значення для суспільства чи колективу, що адаптується [384, с. 283-287]. Отже, адаптація

у ВНЗ – складний, багаторівневий, одночасно і соціально-психологічний і педагогічний процес.

Зауважимо, що навчальна діяльність складає лише один аспект життя дорослого студента. У період здобуття вищої освіти молода людина зустрічається з багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище ровесників і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста тощо. Їх постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, уміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу щодо виявлення та усвідомлення життєвих цінностей, уточнення перспективних планів. Необхідною умовою ефективності навчальної роботи студента є успішне подолання процесу адаптації [164, с. 315].

Ефективність процесу навчання дорослої людини в системі другої вищої освіти значною мірою залежить від позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, адаптації до умов ВНЗ, тобто від готовності до професійної перепідготовки. Водночас, багато дорослих студентів починають навчання, коли така готовність ще несформована. Тому необхідно з'ясувати особливості адаптації дорослих студентів до навчання в умовах здобуття другої вищої освіти, виділити умови покращення адаптаційного процесу дорослих студентів.

Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності. Доросла аудиторія досить уважно ставиться до необхідності вивчення певної дисципліни, розділу, теми, виявляє розуміння важливості засвоєння певного матеріалу.

У той же час у рамках педагогічної моделі готовність до навчання визначається більше зовнішніми чинниками, соціальним спонуканням. Тому

андрагогічна модель готовності до навчання ґрунтується на потребі дорослих навчатися для вирішення важливих особистісних проблем.

Звернемося до поглядів В. Семиченко, яка запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації, в основу якої покладено ідею щодо залежності ефективності процесу адаптації людини від інтеграційних тенденцій особистості. Таким чином, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається з багатьох відносно незалежних процесів. Кожен з них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент [454, с. 175].

Погоджуємося з думкою науковця, що кожен структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу, системою, яка включає:

- а) об'єктивне явище та його умови (так звані, зовнішні умови);
- б) відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем (ставлення, відносини, зв'язки);
- в) індивідуальні особливості самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

На основі аналізу процесу адаптації студентів до умов другої вищої освіти як системи, що складається з енергетичної, середовищної, діяльнісної, соціальної та особистісної підсистем, можна зазначити, що енергетична підсистема відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування його основних систем в умовах підвищення енерговитрат під час навчання, самостійної роботи, складання заліків та екзаменів. На рівні цієї підсистеми адаптація відбувається переважно шляхом пристосування. У цілому, йдеться про той фізіологічний механізм, який забезпечує пристосування людини як біологічної істоти до ускладнених умов діяльності. Унаслідок необхідності подолання недосконалих механізмів і не відпрацьованості нових значно збільшуються енерговитрати. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття,

активності та настрою, стан нервово-психічного напруження та ін. Основними факторами адаптації в цій підсистемі є загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності, санітарно-гігієнічні умови навчання, організація побуту, харчування та відпочинку студентів.

Підсистема середовища відображає відносини людини та тих зовнішніх умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Наприклад, у студента, який із сільської місцевості приїхав навчатися в місто, проживає в гуртожитку або на квартирі, зміни середовища є значущими. Ураховуючи те, що навчання в системі другої вищої освіти здебільшого відбувається в заочній формі, то іногородні студенти знімають житло тільки на час сесій. Тобто зміни умов їх життя є частковими. У той же час вони переживають за сім'ю, яку залишили на час навчання, їм потрібно адаптуватися до розкладу занять, вимог викладачів. Зазначимо, що у студентів, які проживають у цьому ж місті, значущими є зміни лише щодо умов навчання.

Діяльнісна підсистема відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. Якщо для молодих студентів-першокурсників навчання у ВНЗ, певною мірою, продовжує навчання в школі (змінюються форми та методи навчання), то для дорослого студента відбувається повторне включення у навчальну діяльність. Наявний життєвий, професійний та попередній досвід навчання у ВНЗ сприяють кращій адаптації дорослого студента до навчальної діяльності. Основними критеріями діяльнісної адаптації є виконання студентами правил і вимог навчального процесу, адекватне сприйняття його характеру, змісту, умов і організації, розвинені навички самостійної роботи в навчальній і науковій сферах, реалізація завдань самоосвіти, уміння застосовувати знання на практиці.

Соціальна підсистема адаптації до умов навчання в системі другої вищої освіти відображає входження людини в нове соціальне середовище – студентську групу. Соціальний аспект адаптації характеризується ступенем

прийняття людиною групових норм та правил життя, а також ступенем прийняття цієї людини групою. Показниками, що відображають тенденції соціальної адаптації, є задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей тощо. Критеріями успішної соціальної адаптації студента в групі є задоволеність своїм статусом, усвідомлення себе її членом, налагодження конструктивних взаємин з одногрупниками, розвинуті комунікативні здібності.

Особистісна підсистема відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт у процесі життєдіяльності, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Такий стан є результатом взаємодії людини з відповідним середовищем, яка безпосередньо пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації. Критеріями особистісної адаптації є спрямованість особистості на здобуття другої вищої освіти, розвиток її соціальної, професійної компетентності, самоактуалізація загалом.

На цьому етапі проводилася діагностика рівня розвитку особистості майбутнього фахівця, його готовності до особистісної взаємодії з учнями, батьками, клієнтами, що здійснювалася за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру. Окрім того, для більш глибокого вирішення цих завдань розроблена система вправ, що припускає індивідуально-особистісний підхід: складання характеристик особистостей різного типу за різними педагогічними творами тощо.

На основі діагностики виділені практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку майбутнього педагога, психолога та соціального педагога, моделюються можливі варіанти самовиховної діяльності, а також форми, методи, засоби педагогічної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу, проектується власна квазіпрофесійна діяльність на певний період.

Реалізаційний етап технології передбачає включення таких складників, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості фахівця гуманітарного профілю. При цьому ми спиралися на ідеї Н. Разіної щодо професійно-особистісного розвитку педагога в умовах інноваційної діяльності освітнього закладу [21].

Аксіологічний компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до загальнолюдської і національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях філософії освіти та виховання, педагогічній класичній спадщині, надання допомоги у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій.

Результатом реалізації аксіологічного компоненту технології стає:

- орієнтація студентів на загальнолюдські, національні духовні та особистісні цінності як стійка внутрішня детермінанта поведінки не залежно від зовнішньої дії;
- усвідомлення загальнолюдських і духовних цінностей на особистісному рівні;
- усвідомлення себе як носія культури;
- усвідомлення цінності особистості іншої людини, необхідності виявлення і розвитку всіх її сутнісних сил, необхідності спонукання його до самовиховання, до того, щоб стати творцем самого себе і своїх обставин, і як результат – усвідомлення кожним суб'єктом власної індивідуальності і неповторності.

Когнітивний компонент технології збагачує аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти особистості майбутнього фахівця, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями

Діяльнісно-творча складова особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент, сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів професійної і практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для

самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідницьких видів діяльності.

Результатом реалізаційного компоненту андрагогічної технології став:

- стійкий характер пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній та пізнавальній діяльності, що виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю;
- актуалізація професійних умінь у творчій діяльності;
- вияв емоційно-позитивного відношення до професійної діяльності і включення її в практичну роботу;
- розвинені особистісні цінності та якості;
- стійкий інтерес до діяльності вчителя, психолога та соціального педагога, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісного саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

Корекційний етап андрагогічної технології передбачає внесення змін у зміст, джерела, форми, методи, засоби навчання та оцінювання його результатів, а у разі потреби – і в мету навчання та в особистісні освітні цілі студентів. За допомогою різних форм контролю навчальної діяльності студентів відбувається оцінка процесу впровадження андрагогічної технології. Використання тестів сприяє розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів-дорослих, що є відповідальними за успішність перебігу навчальної діяльності (пам'ять, гнучкість мислення тощо); розвитку спеціальних навчальних умінь, які дозволяють студентам-дорослим організувати себе в ході виконання тесту. На цій основі розвиваються вольові якості особистості студента-дорослого, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни. Розвивальна функція контролю реалізується також у напрямі розвитку інтересу, мотивації, стимулювання студента в досягненні вищих результатів своєї успішності в оволодінні професією вчителя, психолога та соціального педагога

Рефлексивно-оцінний етап технології передбачає зміни в особистісній та професійній сферах майбутніх фахівців, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей щодо уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Професійна підготовка сприяє поглибленню психолого-педагогічних знань, умінь вироблення особистісної, гуманістично орієнтованої позиції. У процесі професійно-педагогічної підготовки у студентів утверджуються й удосконалюються психологічні механізми саморозвитку, що передбачає максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні й міжособистісні взаємодії.

Представлена компонентна структура змісту андрагогічної технології професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю дозволяє акцентувати увагу на збагаченні особистісно-смиислової сфери, відносин, переживаннях і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей. На тлі етичних, інтелектуальних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, загально педагогічних, науково-педагогічних і методичних знань, різноманітних варіантів вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач і пізнавальних завдань, відбувається залучення студента до аналізу, оцінювання і відбору особистісно значущого змісту педагогічної освіти.

Окремо розглянемо діагностичну складову технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю у контексті особистісно орієнтованого підходу. Для визначення особистісних характеристик у психології розроблені тести на визначення «Я»-концепції, саморегуляції, креативності та ін. Однак, нас цікавить не креативність сама по собі, а якості особистості, які властиві творчій особистості, технології особистісно-професійного розвитку, що виявляються в процесі її реалізації.

В андрагогічній технології діагностика стану особистісного зростання майбутніх педагогів здійснюється на основі емпіричних матеріалів, що

відображають прояви показників (якостей) творчих здібностей, одержаних шляхом спостережень за педагогічною діяльністю студентів, результатів виконаних студентами вправ творчого характеру, аналізу продуктів творчої діяльності в період практики, розробки і реалізації професійно-педагогічного проекту. Така діагностика дає можливість майбутньому фахівцю проектувати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного зростання. Для того, щоб визначити наявний стан і основні характеристики особистісного зростання студентів на кожному з етапів технології, нами вироблені критерії діагностики.

Таким чином, гуманістично орієнтований та технологічно розроблений навчальний процес професійної педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю спрямовує їх до особистісного та професійного вдосконалення впродовж життя.

Серед науковців на сьогоднішній день немає спільної думки щодо класифікації найбільш ефективних форм і методів навчання, які доцільно використовувати у професійній підготовці дорослих студентів, які здобувають другу вищу освіту вчителя, психолога та соціального педагога на заочній формі навчання. Тому охарактеризуємо інноваційні форми та методи професійної підготовки дорослих студентів, які застосовувалися при впровадженні авторської андрагогічної технології.

Ігрові методи використовувалися для окреслення й обговорення проблеми. Під час гри студенти виконують певні ролі. Гра знімає внутрішні бар'єри, сприяє веденню дискусії, диспуту, розв'язанню дилем, формування вміння будувати запитальні речення, інтерес до навчання за умови рефлексивного оцінювання результатів проведених ігор.

Ефективним шляхом розвитку вмінь, необхідних у міжособистісному спілкуванні, є *рольова гра*, яка широко використовується у практиці викладання. Студенти-дорослі, перебираючи на себе певні ролі, ведуть розмову від імені свого героя, таким чином знімаються психологічні бар'єри. Вони не бояться зробити помилку, видатися смішними, стають більш

розкритими. Моделювання спілкування у різноманітних ігрових ситуаціях сприяє невимушеному засвоєнню навчального матеріалу, надає студентам змогу виступити у будь-якій соціальній ролі. Різні види рольових ігор створюють для її учасників умови, за яких вони можуть:

- усвідомлювати не лише сутність висунутої соціально-психологічної ситуації, але й власні соціальні настанови та почуття, думки, пов'язані з тією або іншою роллю;
- розвивати вміння “входити в становище інших людей”, краще розуміти їх позиції та почуття;
- апробувати нові ролі та форми спілкування в ситуаціях, які моделюють реалії життя.

Тому саме рольові ігри, на нашу думку, сприяють формуванню здатності більш об'єктивно аналізувати, краще розуміти власну поведінку та поведінку інших людей, усвідомленню учасниками рольових ігор значущості соціально-психологічних факторів в їх повсякденній діяльності, спілкування з іншими людьми.

Ділова гра являє собою форму відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання відносин, характерних для педагогічної діяльності. Ділова гра відтворює умови майбутньої професії, формуються особистісні якості фахівця. Студент набуває навичок соціальної взаємодії, ціннісних орієнтацій та установок на майбутню фахову діяльність гуманітарного профілю.

Ділова гра допомагає студентам побачити професійну ситуацію як ціле, вміти аналізувати складні компоненти об'єкту діяльності та умови його функціонування; виділяти в певній ситуації предмет дій, мету, засоби та очікувані результати перетворення ситуації; будувати модель діяльності, що передбачає перетворення умов поставленої задачі, підбір необхідної інформації, зміни умов функціонування об'єкта або його властивостей; здійснення дій щодо розв'язку задачі, оцінки та узагальнення результатів. Ділова навчальна гра є "інструментом" розвитку теоретичного та

практичного мислення спеціаліста – здатності аналізувати складні умови педагогічної діяльності.

Тренінг як метод навчання у процесі здобуття другої вищої освіти можна розглядати як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності, метою якого є формування у студентів знань, умінь і навичок організації різних видів педагогічної діяльності, виховання особистісного ставлення до складових майстерності педагога. Тренінг визначається і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю людини.

Сьогодні використовуються декілька видів тренінгу: *тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності* – що передбачають використання психогімнастичних вправ, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування.

Основними завданнями тренінгів у підготовці спеціалістів гуманітарного профілю є: формування умінь організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті; засвоєння знань, необхідних для майбутньої професії; умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і нестереотипних навчально-виховних ситуаціях; умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань; умінь аналізу і вибору педагогічних дій у навчально-виховних ситуаціях; особистісних суджень, оцінок стосовно майбутньої професії; навичок роботи у команді.

«Кейс»-метод – це досить деталізовані, контекстуальні, описові доповіді та повідомлення про викладання й учіння. "Кейс"-метод використовують для того, щоб допомогти майбутньому фахівцю зрозуміти специфіку професійно орієнтованих завдань (соціальну ситуацію розвитку учня, взаємовідносини у класному колективі, види відповідальності, мотивацію девіантних вчинків учня тощо). Це сприяє формуванню вмінь розв'язання проблемних ситуацій, допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності. Кейсом називають певний текст обсягом до декількох

десятків сторінок, який розробляє викладач, та дає студенту заздалегідь для підготовки до заняття. На занятті відбувається детальне обговорення кейсу, де викладач виступає в ролі ведучого, що генерує питання, розподіляє студентів у групи тощо.

Портфоліо – метод навчання, оцінювання й атестації, який застосовувався у процесі підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. У педагогічній практиці відомі такі види портфоліо: "робочий портфоліо", "шоукейс портфоліо" і "портфоліо для записів". Найчастіше у практиці підготовки майбутніх вчителів, психологів та соціальних педагогів використовують "робочий портфоліо": студент збирає матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу. Також проводяться портфоліо-конференції, на яких відбувається атестація цього виду студентської роботи. Фактично викладач разом зі студентами проводить спільний аналіз та оцінювання їх вмінь і навичок. Використовується можливість вивчити ідеї, інтереси, звички, загальні здібності і ставлення до навчальних цілей і, найголовніше, встановити цілі самокерування і самовдосконалення студентів.

Проекти розвивають логічне мислення, навички стилістичного оформлення думки, правильного добору слів тощо. Виконання такого завдання, як написання проектів, вимагає від студента осмислення та формулювання основних ідей навчальної дисципліни, що вивчається у вищій школі. Метод проектів орієнтований на студента – самостійного дослідника, спроможного виробити власну робочу теорію. Головна мета методу проектів полягає у висуненні та обґрунтуванні творчих ідей.

Фахівцям надається можливість виконати проекти робіт, що пов'язані з темами, які вивчаються і вимагають повного розуміння їх сутності та володіння відповідними вміннями й навичками. Проекти можуть бути виконані під час проведення занять або в позааудиторний час. Після завершення роботи представникам від кожної робочої групи надається слово

для захисту свого проекту. Використання цього виду роботи надає можливість вільно створювати групи, які виконуватимуть проекти та залучати до роботи фахівців з різним обсягом знань і вмінь. Зазначене забезпечує відпрацювання певних умінь та навичок, закріплення та поглиблення раніше набутих знань, умінь та навичок, що сприяють розвитку творчих здібностей у тих студентів-дорослих, які допомагають і тих, кому допомагають.

Ефективним вважаємо також застосування такого методу як "*мозковий штурм*". Студенти-дорослі працюють у невеличких групах, перед ними ставиться проблема (тема) і пропонується обговорити її для того, щоб знайти певне вирішення. Це надає фахівцям можливість ознайомитися з реальною або вигаданою ситуацією в процесі набуття досвіду. Вони можуть генерувати різні ідеї, поєднувати та покращувати їх, враховувати думки інших людей, обирати варіанти дій, не перебуваючи під тиском реального життя і паралельно розвиваючи свої вміння і навички спілкування. У зазначеному варіанті навчання реалізується через вербальну взаємодію з іншими студентами-дорослими з використанням життєвого досвіду.

Ефективність застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих визначається за такими критеріями:

- 1) пізнавальної активності (рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу);
- 2) мотивації (зацікавленість в одержанні нової інформації, наскільки навчання орієнтоване на запити та потреби дорослого);
- 3) активної інформативності (наскільки навчання сприяє осмисленню нової інформації, орієнтоване на її активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим, власним досвідом, відстеження власного розуміння);
- 4) активізації мислення (наскільки навчання спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення

власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнісному полі);

5) співпраці (рівень психологічної комфортності, демократичності і партнерства в процесі навчання, зокрема в системі "викладач – учень", рівень взаємної відповідальності за результати навчання);

6) результативності (успіхи у навчанні, міцність і глибина засвоєння навчального матеріалу, засвоєння необхідних, відповідно до потреб дорослих, професійних та інших умінь і навичок за умови раціональної витрати часу та зусиль, ступінь задоволення навчанням).

Для диференціації й індивідуалізації навчального процесу значні можливості відкриває використання потенціалу *інформаційних технологій навчання* (ІТН), які розглядаються як сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телемунікаційних мереж. Залежно від конкретних дидактичних завдань, що розв'язуються з використанням ІТН, при підготовці вчителя до конструювання навчальних технологій можуть ефективно застосовуватися такі комп'ютерні засоби навчання (КЗН) або їхнє поєднання, як електронний підручник, мультисередовищна система, система автоматизованого проектування, електронний бібліотечний каталог, банк даних, база даних, локальні й розподілені (глобальні) обчислювальні системи, електронна пошта, голосова електронна пошта, система телеконференцій, автоматизована система керування науковими дослідженнями, автоматизована система організаційного керування. Навчання за допомогою комп'ютера знімає психологічні перепони, суб'єктивізм в оцінюванні, але не завжди навчально-технічна база освітнього закладу має можливість широко використовувати цей вид діяльності.

У сучасних умовах побудови навчального процесу за кредитно-модульною системою важливого значення надається *самостійній роботі* студентів як необхідній складовій професійної підготовки, що передбачає підготовку до аудиторних занять, виконання індивідуальних завдань на

практичних заняттях, семінарах, самостійну роботу над окремими темами, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, аналіз літератури, опрацювання навчального матеріалу за конспектами, навчальною, методичною та науковою літературою, написання доповідей, рефератів, курсових робіт та інших видів письмових робіт, підготовку до всіх видів контрольних випробувань, у тому числі курсових робіт, підготовку до заліків та екзаменів, участь у науковій, науково-методичній роботі, наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, презентаціях, виконання різних видів самостійної роботи під час навчальних практик тощо.

Ці види самостійної роботи студентів можна назвати керованими зовні, тому що їх виконання є обов'язковим у професійній підготовці для отримання диплому про вищу освіту. У той же час, інтерес до самостійного здобуття нових знань та вміння результативно працювати самостійно є важливою передумовою подальшої самоосвітньої діяльності дорослих.

Таким чином, детальний аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі засвідчив, що особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання у системі вищої, післядипломної освіти та перепідготовки як найбільш ефективні, спрямовані на задоволення особистісних освітніх потреб дорослих студентів, їх саморозвиток та самореалізацію та потреб держави у підготовці конкурентоспроможних фахівців, а обрання відповідних методів реалізації андрагогічної технології у системі другої вищої освіти сприятиме підвищенню рівня готовності фахівців до професійної діяльності гуманітарного профілю.

Висновки до розділу 4

Констатувальний етап експериментальної роботи передбачав визначення стану готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності. Отримані результати засвідчили, що мотиваційна сфера студентів характеризується високим рівнем мотиваційної орієнтації до

здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю з метою реалізації у майбутній професійній діяльності. З'ясовано, що за час навчання мотивація не знижується, що можна пояснити свідомим вибором напрямку навчання дорослими студентами, які здобувають необхідні знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійно-практичного циклів підготовки.

Рівень сформованості знань студентів соціально-економічного та природничо-наукового циклів характеризувався як достатній, оскільки ці дисципліни вивчалися в процесі здобуття першої вищої освіти. Дисципліни професійного та практичного циклу професійної підготовки засвоюються здебільшого на середньому рівні. Деякі з професійних умінь сформовані у студентів-випускників на середньому та достатньому рівнях, що пояснюється їх включенням у професійне середовище та наявним життєвим досвідом. Проте більшість умінь потребують формування та вдосконалення. Такі ж тенденції спостерігаються із сформованістю професійно значущих особистісних рис студентів, що засвідчило необхідність удосконалення, оптимізації сучасної професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти відповідно до сучасних вимог суспільства до вчителя, психолога, соціального педагога та особистісних запитів дорослих студентів щодо власного професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

На основі теоретичного аналізу наукових положень філософії, педагогіки, психології, андрагогіки щодо проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та узагальнення власного багаторічного досвіду викладання в системі другої вищої освіти вдосконалено навчально-методичне забезпечення цього процесу та створено навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з урахуванням специфіки заочної форми навчання та умов здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, особливостей викладання навчальних дисциплін. Навчально-методичний

комплекс представляє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, пов'язаної з визначеною методологією та організацією навчання, що забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу

З цією метою розроблено навчальні плани підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів, в яких здійснено спробу оптимального поєднання дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, професійно-практичного циклів підготовки. Удосконалено змістове наповнення таких дисциплін, як "Педагогіка", "Загальна психологія", "Основи соціально-педагогічних досліджень", "Соціальний супровід сім'ї", "Етнопедагогіка", "Соціалізація особистості". Доведено, що з огляду на невелику кількість аудиторних годин, зміст освіти студентів заочної форми навчання має бути максимально насиченим інформацією, доступною для сприйняття аудиторією з різним рівнем актуальної готовності, спрямованим на безпосереднє використання набутих знань, умінь та навичок у професійній діяльності. Обґрунтовано думку про доцільність застосування у ході проведення практичних і лабораторних занять таких методів навчання, як дискусія, вирішення професійно-орієнтованих завдань, розв'язання педагогічних та соціально-педагогічних задач, обмін досвідом, які мають використовуватися в процесі навчання дорослих фахівців, включених у професійне середовище.

Удосконалено всі види практик студентів (педагогічну, психологічну, практику із соціальної роботи та переддипломну) шляхом їх змістового та методичного наповнення.

З'ясовано, що серед інноваційних педагогічних технологій, які доцільно застосовувати у навчанні дорослих людей, зокрема у процесі здобуття другої вищої освіти, актуальними є особистісно орієнтовані, диференційні, інтерактивні та інформаційні.

Представлено авторську *андрагогічну технологію професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття*

другої вищої освіти, що ґрунтується на врахуванні суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії між викладачем та студентом та завдань кожного етапу технології: узгодження цілей, актуалізація досвіду, набуття знань, умінь, навичок та професійно важливих рис, задоволеність процесом навчання, готовність до професійної діяльності, формування якої здійснювалося за адаптованим до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти циклом навчання дорослих Д. Колба

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Висновки до розділу 5

Упровадження авторської андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти передбачало такі основні етапи її реалізації, як цільовий, адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний та результативно-рефлексивний.

На цільовому етапі відбувалося узгодження цілей професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю: соціального замовлення та професійного й особистісного зростання студента.

Адаптаційно-діагностичний етап полягав у визначенні обсягу і характеру життєвого та професійного досвіду, фізіологічних і психологічних особливостей студента з метою з'ясування контексту навчання, всіх параметрів професійної, побутової, соціальної діяльності індивіда, які впливають на характер організації й ефективність професійної підготовки, виявлення когнітивного й навчального стилю на основі проведення діагностичного тестування, співбесід, анкетування з метою оволодіння студентами технологією навчання в умовах здобуття другої вищої освіти.

Реалізаційний етап андрагогічної технології відбувався в ході проведення практичних і лабораторних занять, на яких застосовувалися інтерактивні методи (метод складання проектів, інтроспективний аналіз, "мозковий штурм", модерація, кейс-метод, рольові та ділові ігри). Також було впроваджено тренінги "Особистісного зростання", "Розвиток здібностей у професійній діяльності", "Життєві та професійні досягнення".

Скориговано процес самостійної роботи студентів, надавалася консультативна допомога у написанні курсових та дипломних робіт, узагальнено досвід залучення студентів до наукової роботи.

Корекційний етап андрагогічної технології професійної підготовки передбачав виявлення проміжних результатів навчання майбутніх фахівців з метою внесення можливих змін до визначення цілей, змісту, форм і методів упровадження запропонованої андрагогічної технології. До критеріїв успішної реалізації авторської технології віднесено: повну адаптацію дорослих студентів до умов навчання; позитивну емоційну установку на здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю; прагнення до самостійного оволодіння фаховими знаннями та вміннями, особистісного самовдосконалення.

На результативно-рефлексивному етапі технології відбувалося зіставлення визначених майбутніми фахівцями провідних цілей особистісного зростання й професійного становлення з досягнутими результатами діяльності. За допомогою рефлексивних задач студенти аналізували навчальні досягнення, виявляючи позитивні й негативні аспекти власної професійної, а також самоосвітньої діяльності. Результат рефлексії власного досвіду, знань і вмінь студентів фіксувався у звітах, наукових статтях, дипломних роботах, а також відображався у проектуванні подальших завдань щодо самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку.

На завершенні експериментальної роботи узагальнено результати формувального етапу експерименту, виявлено зміни в особистісних характеристиках студентів, що навчалися в умовах другої вищої освіти.

Аналіз параметрів, які характеризують ефективність моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти, здійснювався за допомогою спеціально розроблених методик, які вимірюють показники: ціннісно-мотиваційної сфери студентів щодо здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю; рівень сформованості знань та вмінь, необхідних для професійної діяльності вчителя, психолога та

соціального педагога; ступінь рефлексії студентів щодо їх професійної готовності.

В експерименті брали участь 335 майбутніх учителів української, іноземної мови та літератури, початкових класів, історії (178 студентів – ЕГ, 157 – КГ), 178 майбутніх психологів (97 студентів – ЕГ та 81 – КГ) та 126 майбутніх соціальних педагогів (62 студента входили до ЕГ та 64 до КГ). Всього було задіяно 639 студентів, які здобувають другу вищу освіту.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили суттєве підвищення мотиваційної орієнтації студентів ЕГ щодо здобуття професії гуманітарного профілю: показники достатнього та високого рівня мотивації збільшилися відповідно на 19,6 % та 4 % (порівняно з 4,1 % та 5,4 % в КГ). Суттєво зменшилася кількість студентів ЕГ, які мали низький рівень мотиваційної орієнтації (21,4 % на початку експерименту, всього 5,6% після завершення (порівняно з 22,2 % та 18,5 % в КГ).

Загальні показники сформованості знань майбутніх фахівців гуманітарного профілю свідчать про їх значне зростання у студентів ЕГ порівняно з КГ. Так, після проведення формувального етапу експерименту спостерігається суттєве зменшення (на 29,4 %) кількості студентів з низьким рівнем знань, значне збільшення кількості студентів ЕГ, які належать до достатнього (на 24,3 %) рівня. Загальні показники сформованості вмінь у майбутніх фахівців гуманітарного профілю свідчать про збільшення кількості студентів ЕГ, які належать до достатнього (на 25,6 %) та високого (на 10,1 %) рівнів. Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчили суттєве зростання показників готовності до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в експериментальних групах порівняно з контрольними за всіма її компонентами.

Достовірність результатів перевірено за допомогою ϕ^* критерію кутового перетворення Фішера. Отже гіпотеза дослідження підтвердилася, мета досягнута, завдання дисертаційної роботи виконані.

Спроектовано подальші шляхи розвитку професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти на основі сучасних тенденцій в освітній галузі та вимог держави до фахової діяльності спеціалістів гуманітарного профілю, впровадження у життя концепції неперервного навчання та освіти дорослих.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та наукове вирішення актуальної проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що виявляється у розкритті, розробці й втіленні концептуальних засад такої діяльності. Обґрунтування теоретичних та методичних засад проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дало змогу сформулювати наступні висновки.

1. У результаті аналізу сучасних освітніх тенденцій в Україні з'ясовано, що вища гуманітарна освіта сьогодні розглядається як система професійної підготовки спеціалістів різних спеціальностей у галузі гуманітарних та суспільних наук, яка суттєво відрізняється від природничої та технічної. З огляду на специфіку організації навчання професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю передбачає як безпосередній, так і опосередкований вплив на людину через систему суспільних відносин з використанням комунікації, результатом якого є трансформації духовної сфери людини.

На основі аналізу законодавства України з'ясовано, що другу вищу освіту можна розглядати як певну форму післядипломної освіти, у ході якої здійснюється професійна перепідготовка, що характеризується прискореним темпом оволодіння професією, взаємозв'язком між фундаментальними основами професійної освіти та новими цінностями, відповідними завданнями, змістом, формами та методами, що необхідні для реалізації нової професійної діяльності. Здійснено порівняльний аналіз особливостей першої та другої вищої освіти, охарактеризовано заочну, дистанційну та екстернатну форму її здобуття.

Професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти визначено як процес професійного та особистісного розвитку студента, який сприяє формуванню його гуманістичної спрямованості щодо ретрансляції молодому поколінню культурного досвіду людства, впливу на особистість та її соціальне оточення з метою самореалізації. Доведено про необхідність застосування андрагогічної технології, що є складовою системи неперервної професійної освіти дорослих, результатом якої визначається готовність спеціаліста до професійної діяльності гуманітарного профілю, спрямованої на подальше самовдосконалення особистості.

2. У результаті застосування системного та історико-педагогічного підходів до вивчення педагогічних явищ охарактеризовано періоди становлення перепідготовки вчителів, підготовки психологів та соціальних

педагогів у контексті розвитку вищої освіти України, починаючи з другої половини XIX століття і до теперішнього часу:

I – становлення вищої педагогічної освіти, започаткування соціальної роботи на державному рівні та розвитку психології як науки (друга половина XIX століття – 20-ті роки XX століття);

II – активної перепідготовки вчителів, підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до нових суспільних вимог та розвитку галузей психології (20-ті – 30-ті роки XX століття);

III – становлення системи підвищення кваліфікації вчителів (середина 40-х – 1990 роки XX століття);

IV – упровадження різноманітних форм перепідготовки вчителів та психологів, становлення професії "соціальний педагог" (з 1991 року і до теперішнього часу) .

Охарактеризовано особливості кожного періоду та чинники, які впливали на професійну підготовку фахівців в історії функціонування системи другої вищої освіти. Окреслено їх важливість у визначенні перспективних напрямів вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.

3. Охарактеризовано основні тенденції щодо професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах Європейського Союзу. З'ясовано, про важливість забезпечення:

- різноманітності програм професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації;

- активного запровадження у перепідготовці накопичувальної кредитно-модульної системи;

- посилення децентралізації фінансування післядипломної освіти; вдосконалення законодавчо-правової бази;

- активного використання дистанційного навчання; орієнтації на підготовку студентів до науково-дослідної роботи;

- запровадження гнучкого й варіативного навчання; фундаменталізації навчання;
- професійної спрямованості змісту навчальних програм; переважання традиційних форм організації навчання (лекція, диспут, семінар);
- послідовного та паралельного оволодіння декількома спеціальностями; активного впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечення практичної підготовки студентів та високого рівня інтеграції вищих навчальних закладів з виробничими об'єднаннями.

На основі вивчення системи функціонування досліджуваного феномену в країнах Європи та США з'ясовано, що система другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні може послуговуватися зарубіжним досвідом щодо вільного вибору навчального закладу, змісту, форм і темпу післядипломної освіти, підвищення професійної майстерності, що супроводжується істотним зростанням заробітної плати та посадового статусу. Наявність значної кількості різноманітних навчальних курсів, предметів, форм, методів і засобів не лише задовольняє пізнавальні та культурні потреби особистості, а й уможливорює, в разі необхідності, зміну фахової спеціалізації. Окреслено перспективність активного використання дистанційного навчання у вітчизняній системі другої вищої освіти гуманітарного профілю.

4.3 метою теоретико-методологічного обґрунтування андрагогічної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти використано загальнофілософську, загальнонаукову конкретно-наукову методологію. Представлена модель забезпечує теоретико-методологічне підґрунтя, методичні засади та практичну реалізацію професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти України відповідно до концепції неперервної освіти та освіти дорослих. Авторська модель ураховує знання про специфіку навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх та

життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей досвіду, психіки і фізіології, вміння пристосуватися до суспільних перетворень, готовність до професійних та особистісних змін, здатність навчатися протягом всього життя.

Модель вміщує теоретико-методологічний, методичний, технологічний, результативний блоки, спрямована на самоорганізацію суб'єкта навчання, що створює умови для визначення дорослим студентом індивідуальної траєкторії навчання, враховуючи соціальне замовлення щодо підготовки спеціалістів гуманітарного профілю й особистісні освітні потреби, сприяє розвитку здатності до взаємодії всіх суб'єктів навчання в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю.

5. Результатом професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти визначено їх готовність до професійної діяльності. Обґрунтовано структуру й охарактеризовано компоненти готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний.

Визначено критерії готовності до професійної діяльності та розроблено показники до кожного з них:

- аксіологічний (гуманістична спрямованість особистості, ціннісне ставлення до педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної діяльності, мотивація досягнення успіху);
- знаннєвий (глибокі знання і досвід практичної діяльності, вміння їх актуалізувати); практичний (володіння сучасним діагностичним інструментарієм вивчення особистості дитини, її соціального оточення, вміння прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу та траєкторію розвитку особистості учня, комунікативні вміння і навички встановлювати контакти, будувати ефективну комунікативну дію у професійному середовищі та міжособистісній взаємодії, попереджувати конфлікти на всіх рівнях професійної діяльності);

- рефлексивний (володіння професійно значущими особистісними рисами, емоційна стійкість, емпатія, готовність до психологічних та інтелектуальних навантажень, відповідальність, оптимізм, потреба в самоактуалізації та самовдосконаленні, розширенні власних знань, набутті нових умінь та навичок, необхідних для сучасного фахівця гуманітарного профілю).

На основі критеріїв виділено та охарактеризовано низький, середній, достатній, високий рівні готовності студентів гуманітарного профілю до професійної діяльності.

6. У ході експериментальної роботи створено науково-методичний комплекс з фахових дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти, внесено зміни у навчально-методичне забезпечення дисциплін, удосконалено зміст курсу "Педагогіка" відповідно до специфіки діяльності психолога та соціального педагога, розроблено навчально-методичне забезпечення дисциплін "Основи соціально-педагогічних досліджень", "Соціальний супровід сім'ї", "Загальна психологія", "Етнопедагогіка", "Соціалізація особистості" тощо.

З'ясовано значущість у професійній підготовці таких методів навчання, як дискусія, вирішення професійно-орієнтованих завдань, розв'язання педагогічних та соціально-педагогічних задач, обмін досвідом, які доцільно використовувати в процесі навчання дорослих фахівців, включених у професійне середовище. Збагачено змістове наповнення всіх видів практик студентів (педагогічної, психологічної, практики з соціальної роботи та переддипломної).

7. Андрагогічну технологію професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розроблено з урахуванням андрагогічних принципів (контекстності, врахування життєвого та професійного досвіду дорослого студента, системності, диференціації та індивідуалізації навчання, актуалізації його результатів, елективності,

спрямованості на подальший саморозвиток освітніх потреб). Авторська технологія характеризує взаємодію викладача та студента як суб'єктів навчання на кожному з етапів її реалізації (цільовому, адаптаційно-діагностичному, реалізаційному, корекційному та результативно-рефлексивному), що передбачало застосування інтерактивних методів навчання (складання проєктів, інтроспективного аналізу, "мозкового штурму", модерації, кейс-методу, рольових та ділових ігор), а також упровадження тренінгів "Особистісне зростання", "Розвиток здібностей у професійній діяльності", "Життєві та професійні досягнення", коригування процесу самостійної роботи студентів, надання консультативної допомоги у написанні курсових та дипломних робіт, залучення студентів до науково-дослідної роботи тощо.

Результати експериментального дослідження засвідчили суттєве зростання показників професійної готовності фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в експериментальних групах порівняно з контрольними за допомогою використання методів статистичного аналізу, зокрема F^* критерію кутового перетворення Фішера. Зросли показники ціле-мотиваційної сфери, сформованості професійно значущих знань та груп умінь, особистісних рис учителів, психологів та соціальних педагогів. Отже гіпотеза дослідження підтвердилася, мета досягнута, завдання дисертаційної роботи виконані.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. До подальших наукових пошуків можна віднести: визначення місця другої вищої освіти в системі неперервної освіти та освіти дорослих; обґрунтування шляхів інтеграції системи освіти дорослих в Європейську освітню систему; упровадження новітніх технологій стаціонарного та дистанційного навчання дорослих студентів; забезпечення академічної мобільності студентів; розробку моделі та технології професійної підготовки андрагогів у ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : [монографія] / Н. В. Абашкіна. – Київ : Вища шк., 1998. – 207 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Прсвещение, 1990. – 141 с.
3. Абрамовских Н. В. Концепция адаптивной системы подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Абрамовских. – Челябинск, 2010. – 30 с.

4. Авшенюк Н. М. Європейські асоціації освіти дорослих: шляхи і перспективи інтеграції / Н. М. Авшенюк // Післядиплом. освіта в Україні. – 2006. – № 1. – С. 82–83.
5. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма / Н. А. Агаджанян. – М. : ФиС, 1983. – 175 с.
6. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / под ред. Д. В. Колесова. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
7. Акмеология развития / под ред. В. Гладковой, С. Пожарского. – СПб. : Питер, 2006. – 392 с.
8. Аксютин З. А. Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. А. Аксютин. – Омск, 2006. – 223 с.
9. Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Ч. 1–2. – Київ : ЦУВ МО УРСР, 1990. – 157 с.
10. Актуальные проблемы современного образования : учеб.-метод. пособие : сборник / отв. ред. В. Г. Воронцова, С. В. Алексеев. – СПб. : СПбГУП, 2002. – 238 с.
11. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ / Т. В. Алексеева. – Київ : НУ ім. Т. Шевченка. – Київ, 2004. – 20 с.
12. Алипханова Ф. Н. Системно-оптимизационный подход к профессиональной подготовке учителя гуманитарного профиля в ВУЗе (на примере республики Дегестан : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Фатима Надирбековна Алипханова. – М., 2010. – 57 с.
13. Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых как характеристика обучаемости / Ананьев Б. Г. // Советская педагогика. – 1969. – № 10. – С. 162.

14. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. – М. : Знание, 1972. – 32 с.
15. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Б. Г. Ананьев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 382 с.
16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1966. – 339 с.
17. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворятина, Н. А. Кудрявцева. – М. : Просвещение, 1968. – 334 с.
18. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
19. Ангеловский А. А. Дополнительное профессиональное образование как фактор формирования конкурентоспособности специалиста / А. А. Ангеловский // Дополнительное проф. образование. – 2004. – № 4. – С. 1–5.
20. Андрагогика : материалы к глоссарию / С.-Петербур. акад. постдиплом. пед. образования ; [науч. ред. С. Г. Вершловский и др.]. – СПб. : СПбАППО, 2004. – 99 с.
21. Анисимов О. С. Основы методологического мышления / Анисимов О. С. – М. : Наука, 1989. – 214 с.
22. Арешонков В. Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Володимир Юрійович Арешонков ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2006. – 21 с.
23. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.
24. Архіпова С. П. Основи андрагогіки : навч. посіб. / С. П. Архипова. – Черкаси, 2002. – 92 с.

25. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти / І. І. Бабин // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 61–71.
26. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький. – Київ : Знання, 2008. – 655 с.
27. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму в сучасній освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.
28. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти : монографія / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
29. Баранов Н. П. Теоретико-методологические основания дифференцированного подхода в постдипломном педагогическом образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. П. Баранов. – СПб., 2004. – 48 с.
30. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : Проф. образование, 1997. – 512 с.
31. Бевз Г. Технології навчання дорослих / Г. Бевз, О. Главник ; упоряд.: О. Главник, Г. Бевз. – Київ : Главник, 2006. – 112 с.
32. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.
33. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / И. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 173 с.
34. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : для преподавателей учеб. заведений / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
35. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

36. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна–США) / Беланова Римма Анатоліївна ; Нац. ун-т Києво-Могилян. акад. – Київ : Центр практ. філософії, 2001. – 216 с.
37. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
38. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с.
39. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці / Н. М. Бібік // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. пр. за матеріалами методолог. семінару АПН України. – Київ : Пед. преса, 2006. – С. 23–30.
40. Бідюк Н. М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика : [монографія] / Н. М. Бідюк ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.
41. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Іванівна Білик ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти Акад. пед. наук України. – Київ, 2005. – 23 с.
42. Білобровко Т. Психолого-педагогічні проблеми освіти дорослих у контексті неперервного навчання / Т. Білобровко // Неперерв. проф. освіта: теорія та практика. – 2006. – № 1–2. – С. 87–94.
43. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
44. Богданова І. М. Шляхи та засоби вдосконалення соціально–педагогічної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Богданова // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 116–119.
45. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека / А. А. Бодалёв. – М. : Флинта, 1988. – 176 с.
46. Болтівець С. І. Андрагогіка / С. І. Болтівець // Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 22.

47. Болтівець С. І. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини / С. І. Болтівець // Післядиплом. освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 47–49.
48. Болтівець С. І. Освіта дорослих людей в Україні / С. І. Болтівець // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 616–618.
49. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: монографія / С. І. Болтівець. – Київ : Ред. «Бюл. Вищ. атестац. коміс. України», 2000. – 302 с.
50. Бондар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням із застосуванням електронних засобів навчання : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Бондар ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 254 с.
51. Бондарева С. Г. Педагогические условия организации дистанционного обучения в процессе подготовки будущих учителей (на примере курса «История зарубежной педагогики» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Геннадьевна Бондарева. – Барнаул, 2003. – 165 с.
52. Бондаревская Е. В. Педагогика. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
53. Браже Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Браже Т. Г. // Практическая андрагогика. У 2 кн. Кн. 2. Опережающее образование взрослых : [коллектив. моногр.] / под. ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Изд. 2-е, доп. – СПб. : ИОВ РАО, 2009. – С. 52–108.
54. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
55. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08 / Владимир Григорьевич Буданов. – М., 2007. – 32 с.

56. Будянський Д. В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Будянський Дмитро Васильович. – Суми, 2006. – 243 с.
57. Булах І. Є. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність / Булах І. Є. – Київ : Майстер-клас, 2007. – 272 с.
58. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Буренко В. М. – Київ : Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, 2005. – 211 с.
59. Буренкова О. М. Педагогические условия эффективности обучения в высших учебных заведениях США / О. М. Буренкова. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 110 с.
60. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусії, Росії : автореф. дис....д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Миколаївна Вакуленко. – Луганськ : Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2008. – 46 с.
61. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні: етапи розвитку / О. Василенко. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/.../Vasylenko.pdf
62. Василькова Т. А. Андрагогика : учеб.-метод. пособие / Т. А. Василькова. – М. : ВНПЦ профориентации, 2002. – 136 с.
63. Васянович Г. П. Вибрані твори. В 5 т. Т. 2. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 356 с.
64. Васянович Г. П. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на Заході / Г. П. Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – Львів : Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти АПН України ; Нац. ун-т «Львівська політехніка» ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України, 2009. – № 5. – С. 187–193.
65. Васянович Г. Психолого-педагогічні проблеми адаптації студентської молоді до навчання / Григорій Васянович // Психолого-

педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – С. 10–31.

66. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» : учеб. пособие / Вачков И. В. ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-а ; Воронеж : МОДЕК, 2004. – 464 с.

67. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 271 с.

68. Верняева Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога : дис ... канд. психол. наук / Т. А. Верняева. – СПб. : СПбГУ, 1997. – 345 с.

69. Вершловский С. Г. Непрерывное образование : Историко-теоретический анализ феномена : монография / С. Г. Вершловский. – СПб. : СПбАППО, 2008. – 155 с.

70. Вершловский С. Г. Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Г. Вершловский. – Л., 1974. – 40 с.

71. Вершловський С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории [Электронный ресурс] / Вершловський С. Г. – Режим доступа: <http://www.znание.org/docs/Vershl.html>

72. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. Г. Видра. – Київ : Центр учб. літ., 2011. – 112 с.

73. Витлин Ж. Л. Методические рекомендации по учету психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранному языку / Ж. Л. Витлин ; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. – Л. : Изд-во НИИ общ. образования взрослых, 1976. – 110 с.

74. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / ред. рада вид.: В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]. – Київ : Знання України, 2009 – 491 с.

75. Вижевська Ю. О. Формування професійно–пізнавального інтересу майбутніх учителів до педагогічної діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вижевська Юлія Олександрівна. – Рівне, 2006. – 202 с.

76. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис ... докт. пед наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка. 2011. – 44 с.

77. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 436 с.

78. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні : нариси / Л. П. Вовк. – Київ : Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 226 с.

79. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 811 с.

80. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 612 с.

81. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

82. Возрастные особенности психических функции взрослых в период зрелости (41–46 лет) : сб. науч. тр. / отв. ред. Я. И. Петров. – Москва : АПН СССР, 1984 . – 88 с.

83. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / Володарская И. А., Лизунова Н. М. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1989. – № 3. – С. 50–62.

84. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних

зкладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Волченко. – Житомир, 2006. – 19 с.

85. Вопросы психологии памяти : сб. ст. / под ред. А. А. Смирнова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 216 с.

86. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В. Г. Воронцова. – Псков : ПОИКРО, 1997. – 421 с.

87. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Вульфсон Б. Л. ; Университет Российской академии образования. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

88. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.

89. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 328 с.

90. Габович А. Основи наукових досліджень : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / Габович А. – Київ : ДУІКТ, 2006. – 174 с.

91. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 572 с.

92. Гадамер Г. Истина и метод : пер. с нем. / Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс. 1988. – 704 с.

93. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 373 с.

94. Галузевий стандарт вищої освіти [ГСВО ДСВО – 06 – 98] Освітньо-кваліфікаційна характеристика «бакалавр» за спеціальністю 6.01010201 «Початкова освіта» напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. – Київ : Міністерство освіти і науки України, 2009. – 143 с.

95. Гамбургская Декларация обучения взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/events/literacy/dakar.htm>

96. Гамезо М. В. Заочное обучение в контексте современных проблем непрерывного образования и развития личности педагога / М. В. Гамезо, Г. И. Спизанкова // Познавательная деятельность студентов-заочников и условия её активизации. – М., 1985. – С. 3–9.

97. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 9–12.

98. Гаргай В. Б. Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (по материалам США и Великобритании) / В. Б. Гаргай. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2002. – 172 с.

99. Герасимчук А. А. Філософія : курс лекцій для студентів та аспірантів вищ. навч. закл. / А. А. Герасимчук, С. В. Шейко. – Київ : Скайтек, 1998. – 187 с.

100. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Интер-Диалект, 1997. – 697 с.

101. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: [монография] / А. В. Глузман. – Киев : Поиск.-изд. агентство, 1998. – 27 с.

102. Горшкова В. В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования педагога / В. В. Горшкова. – СПб. : ИОВ РАО, 2004. – 180 с.

103. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – Київ : Знання, КОО, 2001. – 254 с.

104. Громкова М. Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Громкова Майя Тимофеевна. – М. : Моск. гос. ун-т технологий и управления, 2006. – 51 с.

105. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. проф. образования : учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

106. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. – Київ, 2007. – 42 с.

107. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования : [монография] / сост. Н. И. Элиасберг. – СПб. : Союз, 2008. – 114 с. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book284.pdf>

108. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації : кн. для вчителя : наук.-метод. посіб. / за ред. С. О. Мусатова. – Київ : Пед. думка, 2008. – 96 с.

109. Гуревич К. М. Професійна придатність і основні властивості нервової системи / Гуревич К. М. – М. : Наука, 1970. – 272 с.

110. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гусак П. М. – Київ, 1999. – 32 с.

111. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – 2 т.

112. Дамасская декларация Международного совета образования взрослых // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 19–20.

113. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – 358 с.

114. Дворецкая Ю. Ю. Система ценностных ориентаций личности, сменившей профессию / Юлия Юрьевна Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление. – 2006. – № 2 (Спецвыпуск). – С. 84–89.

115. Дедович Д. В. Організація перепідготовки вчителів Чернігівської округи у 1924–1925 рр.: завдання та труднощі / Д. В. Дедович // Сіверщина в історії України : зб. наук. пр. – Київ : Глухів, 2010. – Вип. 3. – С. 299–302.
116. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Дем'яненко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 1999. – 50 с.
117. Державна програма «Вчитель». Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. №379. – Режим доступу: search.ligazakon.ua>l_doc2.nsf/link1/KP020224.html
118. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
119. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А. А. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
120. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : Наука, 1995. – 208 с.
121. Десятов Т. М. Тенденції розвитку непевної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : монографія / Т. М. Десятов. – Київ : АртЕк, 2005. – 335 с.
122. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз : наук.-метод. посіб. / Десятов Т. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : АртЕк, 2008. – 264 с.
123. Джарвис П. Глобальные тенденции в «обучении всю жизнь» и ответ университетам / П. Джарвис // Социология образования. – 2000. – № 6. – С. 37–42.

124. Диплом экстерном : Положение об экстернате в государственных, муниципальных вузах РФ // Вузовские вести. – 1998. – № 5. – С. 2.

125. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 192 с.

126. Діденко О. В. Відповідальність як професійно важлива якість майбутнього фахівця // О. В. Діденко // Збірник наукових праць. № 43. Ч. II / ред. кол.: В. О. Балашов (голов. ред.) [та ін.]. – Хмельницький : Видавництво Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 84–93.

127. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета / Дмитриев Г. Д. – М. : Нар. образование, 2005. – 224 с.

128. Додаток № 10 до Наказу Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 № 864. – Режим доступу: <http://tata2015.ce-ya.com/files/2015/01/do-simej.pdf>

129. Донченко Л. І. Підготовка соціально-педагогічних кадрів у вітчизняній теорії і практиці (20–30 р. ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Донченко. – Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2010 – 21 с.

130. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПІ, 2000. – 106 с.

131. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.

132. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – 2-ге вид. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 375 с.

133. Дуднік Л. М. Педологічна служба в школах України (20–ті – перша половина 30-х років ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Дуднік. – Луганськ : Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, 2002. – 20 с.

134. Дурай-Новакова К. М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новаковская. – М., 1983. – 41 с.

135. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ до спеціальності / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – Київ : Центр учб. літ., 2007. – 256 с.

136. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во Бел. ун-та, 1976. – 175 с.

137. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 576 с.

138. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія / А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова [та ін.] ; за заг. ред. О. О. Фунтікової. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 392 с.

139. Егоров Г. С. Тенденции развития содержания базового образования в странах Запада / Г. С. Егоров, Н. М. Лавриненко, Б. Ф. Мельниченко. – Киев : Пед. ун-т им. Б. Гринченко, 2003. – 180 с.

140. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

141. Європейська Асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.eaea.org>>

142. Європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.enge.eu/>>

143. Єфименко Г. Соціальне обличчя вчительства УСРР в контексті трансформації суспільства (1920–ті роки) / Г. Єфименко // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. – Київ, 2007. – № 17. – С. 138–161.

144. Желанова В. В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів / Желанова В. В. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. Вип. 27. – Вінниця : Планер, 2009. – С. 132–136.

145. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Киров : Эниом ; М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.

146. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в історії американської школи : монографія / В. М. Жуковський ; Ін-т педагогіки АПН України. – Острог : РВВ НаУОА, 2002. – 428 с.

147. Жуковський І. Забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції / І. Жуковський // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 24–26.

148. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ ; Житомир : Волинь, 2000. – 112 с.

149. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – Київ : Слово, 2008. – 240 с.

150. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Б. Завіниченко. – Київ, 2003. – 19 с.

151. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Дельта, 1995. – 234 с.

152. Закирьянова А. Х. Педагогическое образование во Франции / А. Х. Закирьянова // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 31–32.

153. Закон України «Про вищу освіту» : прийнятий 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvit>
154. Закон України «Про вищу освіту» (зі змінами та доповненнями) від 23 травня 1991 р. № 1060–ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua
155. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
156. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
157. Законодательство в области образования взрослых / [Е. И. Огарев и др.]. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 132 с.
158. Запесоцкий А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А. С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–8.
159. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки / І. Д. Зверева // Педагогічна та психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України. У 5 т. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – Київ : Пед. думка, 2007. – С. 87–95.
160. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
161. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 24. – С. 23–30.
162. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
163. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Зель. – Черкаси, 2009. – 20 с.

164. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Зимняя И. А. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

165. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 30 с.

166. Змеев С. И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ИОО МО РФ, 1999. – 215 с.

167. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.

168. Змеев С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.

169. Змеёв С. И. Технология образования взрослых : учеб. пособие / С. И. Змеёв. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

170. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 326 с.

171. Зотова Н. К. Педагогическое проектирование образовательных систем в постдипломном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. К. Зотова. – Оренбург, 2005. – 39 с.

172. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зубко А. М. – Київ : ЦППО, 2002. – 208 с.

173. Зубко А. М. Післядипломна освіта в Україні: історичний аспект / А. М. Зубко // Нива знань. – 2010. – № 4. – С. 9–11.

174. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.

175. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії / І. А. Зязюн. – Київ ; Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2008. – 605 с.
176. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : [монография] / Б. М. Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
177. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : [монография] / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.
178. Исаев Б. В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании / Исаев Б. В. // Проблемы высшей школы за рубежом. – М. : МГЗПИ, 1990. – С. 42–58.
179. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Иванова Е. М. – М. : МГУ, 1987. – 208 с.
180. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті : монографія / [за ред. І. Козловської]. – Львів : Сполом, 2006. – 172 с.
181. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / [І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін. ; наук. ред. В. П. Коцур ; уклад. О. І. Шафран]. – Переяслав-Хмельницький : С. В. Карпук, 2008. – 285 с.
182. Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти : темат. зб. пр. / відп. за вип. Віднічук М. А. – Рівне : ПП Лапсюк, 2012. – 546 с.
183. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 444 с.
184. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посібник] / [авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко]. – Київ : АПН, 2002. – 135 с.

185. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого–соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.

186. Калиновский Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых : монография / Ю. И. Калиновский. – М. : Вита-Пресс, 2000. – 287 с.

187. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юрий Исаакович Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.

188. Калитеевская Е. Адаптация и развитие: выбор психотерапевтической стратегии / Калитеевская Е. // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 27–33.

189. Канаев М. Н. Образование взрослых в программной деятельности ЮНЕСКО – импульс V Гамбургской конференции [Электронный ресурс] / М. Н. Канаев. – Режим доступа: http://www.org/gurnal/st_obr_vzr_unesco.html

190. Канатов А. И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования / А. И. Канатов // Человек и образование. – 2006. – № 8–9. – С. 32–35.

191. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – Київ : Міленіум, 2003. – 344 с.

192. Карандашев В. Н. Как стать психологом: введение в профессию : учеб. пособие / Карандашев В. Н. – Вологда : Легия, 1999. – 134 с.

193. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособие / Карандашев В. Н. – СПб. : Питер, 2005. – 250 с.

194. Карандашев В. Н. Преподавание психологии. Опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества / Карандашев В. Н. // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 86–89.

195. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко ; за редакцією С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
196. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Институт психологии, 2005. – 421 с.
197. Кинелев С. В. Адаптация личности как социальное явление / Кинелев С. В. // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 4. – С. 41–49.
198. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу / Кіщенко Ю. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С. 157–167.
199. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – 262 с.
200. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.
201. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
202. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Климов Е. А. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
203. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
204. Климов Є. А. Людина як суб'єкт праці і проблеми психології / Климов Є. А. // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5–14.
205. Клищевская М. В. Смена профессии как феномен профессионального развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Мария Вячеславовна Клищевская. – М., 2001. – 148 с.

206. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Т. Кловак. – Київ, 2005. – 42 с.

207. Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Клокар Н. І. // Народна освіта. – 2007. – № 1. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm>. – Заголовок з екрану.

208. Коваль Л. В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. – Режим доступу: <<http://www.nbuv.gov.ua>>

209. Кодекс законів про працю України. – Режим доступу: [//zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua)

210. Кодекс законов о народном просвещении : Утвержд. ВУЦИК 22 ноября 1922 г. / Собрание узаконений и распоряжений Рабоче–крестьянского правительства Украины (далее СУ УССР). – Х., 1922. – № 49. – Отд. 1. – С. 851–852.

211. Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Александра Александрова Козлова. – М., 2002. – 216 с.

212. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

213. Колесникова И. А. Основы андрагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

214. Компанеец А. В. Система социальной деятельности: философско-методологический анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / А. В. Компанеец. – Волгоград : ВГУ, 2005. – 155 с.

215. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

216. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 213 с.

217. Конвенция «О техническом и профессиональном образовании», принятая Генеральной конференцией ЮНЕСКО 10 ноября 1989 г. // Конвенции и рекомендации, принятые Генеральной конференцией ЮНЕСКО. – Париж, 1989. – С. 56–111.

218. Конвенції та рекомендації, ухвалені Міжнародною організацією праці (1919-1964 рр.). : у 2 т. – Женева : Міжнар. бюро пр., 1966. – 2 т.

219. Конвенція 124 та рекомендації 150 «Про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів», схвалені Генеральною конференцією Міжнародної організації праці від 4 червня 1975 р., Женева // Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. – Київ : ІПК ДСЗУ, 1997. – С. 1–10.

220. Кондрашова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе / В. П. Кондрашова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1972. – С. 111–133.

221. Концепція гуманітарної освіти України. – Київ : Генеза, 1997. – 14 с.

222. Концепція гуманітарного розвитку України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>

223. Концепція неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. – Режим доступу: [//www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..)

224. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Режим доступу: [// dspace.uccu.org.ua](http://dspace.uccu.org.ua)
225. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/knc>
226. Копенгагенская Декларация по усилению Европейской кооперации в профессиональном образовании [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.rusmagistr.ru/page0002/page0026/page0043/](http://www.rusmagistr.ru/page0002/page0026/page0043/)
227. Копылова А. В. Особенности андрагогической модели в системе повышения квалификации педагогов и руководящих работников образования / А. В. Копылова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 10. – С. 43–45.
228. Коренькова О. В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Коренькова. – Волгоград, 2001. – 174 с.
229. Корольова К. Діагностування рівня особистісного розвитку з урахуванням вікового фактора / К. Корольова // Соціальна психологія. – 2008. – № 2. – С. 121.
230. Кошманова Т. Е. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічіган, США) / Т. Е. Кошманова. – Львів : Вид. центр Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. – 234 с.
231. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. М. Кравець. – Луганськ, 2009. – 23 с.
232. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Кравченко. – Київ, 2008. – 20 с.

233. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

234. Крамаренко А. М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / А. М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. кол.: Сущенко Т. І. [та ін.]. – Київ ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 125–129.

235. Краснорядцева О. М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности / О. М. Краснорядцева. – Барнаул : Асс, 1998. – 324 с.

236. Красовицький М. Підвищення кваліфікації вчителів. Досвід США / Красовицький М. // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 78–80.

237. Кремень В. Г. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв ; [за ред. В. Г. Кременя]. – Київ : Пед. думка, 2008. – 472 с.

238. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2007. – 576 с.

239. Кремень В. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 5–14.

240. Кремінь В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія / В. Г. Кремінь ; АПН України. – 2-ге вид. – Київ : Знання України, 2010 – 520 с.

241. Криницька Л. Я. Організаційно-педагогічні аспекти перепідготовки незайнятого населення України / Л. Я. Криницька // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. пр. [редкол.: І. А. Зязюн., С. О. Черепанова, Н. Г. Никало, С. О. Сисоєва]. – Л., 2002. – Вип. 7. – С. 223–223.

242. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.) / С. В. Крисюк. – Київ : УПКККО, 1995. – 175 с.
243. Круглов Ю. Г. Заочное педагогическое образование: состояние и перспективы / Ю. Г. Круглов, П. А. Жильцов // Советская педагогика. 1990. – № 9. – С. 81–87.
244. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
245. Кудрявцева Н. П. Державне управління системою післядипломної освіти: стан та перспективи / Н. П. Кудрявцева // Теорія: мікро, макроекономіки : зб. наук. пр. – Київ : Акад. муніцип. упр., 2003. – С. 55–66.
246. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 144 с.
247. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
248. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М. : АПН, 1990. – 149 с.
249. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 190 с.
250. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.
251. Кузьмина Н. Ф. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Кузьмина Н. Ф. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
252. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.

253. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
254. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / Кузьмінський А. І. – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2002. – 288 с.
255. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. І. Кузьмінський. – Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 41 с.
256. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : монография / Кукуев А. И. – Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.
257. Куличенко Р. М. Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Куличенко Р. М. – М., 1998. – 399 с.
258. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Кулюткин Ю. Н, Сухобская Г. С. – М. : Просвещение, 1977. – 152 с.
259. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю. Н. – М. : Просвещение, 1985. – 123 с.
260. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : КДПУ, 2001. – 348 с.
261. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... д-ра наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / В. А. Кушнір ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2003. – 39 с.
262. Кязимов К. Г. Педагогические основы профессиональной подготовки и переподготовки незанятого населения : дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл. : 13.00.08 / К. Г. Кязимов. – М., 1999. – 44 с.

263. Лебедева А. Модель особистісно зорієнтованої післядипломної освіти вчителів математики [Електронний ресурс] / Лебедева А. ; Донец. нац. техн. ун-т. – Режим доступу: [http// ea.donntu.edu.ua](http://ea.donntu.edu.ua)
264. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие / Леднев В. С. – М., 1989. – 360 с.
265. Лейтес Н. С. Умственные возможности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.
266. Лесохина Л. Н. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / Л. Н. Лесохина ; под ред. А. Е. Марона. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 321 с.
267. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей...: теория и практика образования взрослых / Л. Н. Лесохина ; ИОВ РАО. – СПб. : ИОВ РАО : Тускарора, 1998. – 273 с.
268. Лещенко М. П. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах / Марія Петрівна Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журн. / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ : АІД, 2006. – VIII. – С. 229–237.
269. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / Линенко А. Ф. // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
270. Липский И. А. Социальная педагогика : [монография] / Липский И. А. – М. : Сфера, 2004. – 320 с.
271. Литвинов С. І. Теорія і історія педагогіки / С. І. Литвинов // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967). – Київ : Рад. шк., 1967. – 483 с.
272. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : Диво, 2007. – 198 с.

273. Лісова С. В. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.
274. Логвиненко В. Становлення андрагогіки як науки про освіту дорослих / В. Логвиненко // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2006. – № 3–4. – С. 190–198.
275. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – Київ : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
276. Ломтева Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы / Ломтева Т. Н. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.
277. Луговий В. І. Диференціація середньої освіти в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 60–67.
278. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13–25.
279. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 5–17.
280. Луговий В. І. Системна модернізація традиційної і науково–педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20–29.
281. Луговий В. І. Стандартизація стандартів вищої освіти / В. І. Луговий // Вища освіта України № 3 (дод. 2). – 2008. – Т. 1. – С. 33–34. – (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»).

282. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні. Теоретико-методичний аспект : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. І. Луговий. – Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1995. – 48 с.

283. Луговий В. І. Критерій науковості у визнанні кваліфікацій вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Лісабонська стратегія як визначальний чинник європейської інтеграції в галузі освіти і науки : зб. наук. ст. за матеріалами XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород – Гирляни, 6–9 трав. 2008 р.) / відп. ред. М. Полюжин ; укл. К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, 2008. – С. 8–16.

284. Лук'янова Л. Б. Концептуальні засади освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова // Матеріали за 5-а міжнародна научна конференція, «Найновите научни постижения». Т. 14. Педагогические науки. – София : Бял ГРАД-БГ, 2009. – С. 49–59.

285. Лук'янова Л. Б. Освітні моделі навчання дорослих / Л. Б. Лук'янова // До проблем формування значущих якостей фахівця / [за заг. ред. Г. Є. Гребенюка] ; М-во мистецтва і туризму України. Луганськ. держ. ін-т культури і мистецтв, Обл. метод. каб. учб. закл. мистецтва та культури. – Харків : Стиль-Іздат, 2008. – С. 252–262.

286. Лук'янова Л. Б. Тренінгові технології в освіті дорослих / Л. Б. Лук'янова // Сучасні технології освіти дорослих : посібник / авт. кол. Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 36–69.

287. Лук'янова Л. Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. Вип. 1. – Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2009. – С. 72–79.

288. Лукіна Т. І. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. І. Лукіна. – Київ : Шк. світ : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

289. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – Київ : Магістр-S, 1996. – 256 с.

290. Лях Г. Становлення мережі педагогічних навчальних закладів в Україні у другій половині XIX на початку XX століття / Г. Лях, С. Фатальчук // Гуманізація навчально-виховного процесу. Вип. 1. – Словянск : СДПУ, 2010. – С. 165–172.

291. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / Ляхова І., Учитель О. // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 61–63.

292. Ляшенко М. П. Педагогічна майстерність: дискурс у контексті міжнародної педагогічної реальності / М. П. Ляшенко // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Николо, В. О. Радкевич, Р. С. Гуревич та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ : Вінниця, 2008. – С. 36–43.

293. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – Київ : Либідь, 1992. – 196 с.

294. Майборода В. К. Становлення і розвиток національної вищої освіти в Україні (1917–1992 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. К. Майборода. – Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1993. – 58 с.

295. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Майборода Вікторія Сергіївна ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2011. – 20 с.

296. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – Київ : КММ, 2006. – 256 с.

297. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – Вид. 3-тє. – Київ : Центр учб. літ., 2008. – 272 с.

298. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко. – Київ : КММ, 2007. – 296 с.

299. Максимова В. Н. Акмеология – новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 7. – С. 34.

300. Максимова Н. Проблеми професійної підготовки та перепідготовки кадрів в умовах формування сучасного ринку праці : дис. ... канд. пед. наук : 22.00.07 / Н. Максимова. – Харків, 1999. – 177 с.
301. Малихін О. В. Формування в майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Малихін. – Харків, 2000. – 15 с.
302. Малярчук О. В. Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. В. Малярчук. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 20 с.
303. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
304. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
305. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. – Киев ; Донецк : Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
306. Маслоу А. Г. Мотивация и личность : пер. с англ. / Маслоу А. Г. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
307. Матійків І. М. Формування соціально-психологічних компетенцій майбутніх фахівців сфери обслуговування: психологічний практикум / І. М. Матійків. – Львів : Ліга-прес, 2007. – 226 с.
308. Матухин Д. Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции функции взрослых обучающихся / Матухин Д. Л. // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 308. – С. 159–163.
309. Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах :

дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Машкіна Людмила Андріївна. – Київ, 2000. – 175 с.

310. Медведева Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы : [учеб. для студентов высш. учеб. заведений] / Г. П. Медведева. – М. : Академия, 2007. – 272 с.

311. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 40 с.

312. Меркулина И. А. Организационно-экономические условия формирования информационно-экономического образования в России : автореф. дис. ... д-ра эконом. наук : 08.00.05 / И. А. Меркулина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011. – 45 с.

313. Методики изучения внимания у взрослых людей : метод. рекомендации для преподавателей кафедр педагогики и психологии ИУУ / сост. Л.Н. Фоменко ; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. – Л. ; М. : АПН СССР, 1988. – 17 с.

314. Митина А. М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых / А. М. Митина // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 79–84.

315. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

316. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мільто. – Харків : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.

317. Міропольська М. А. Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри / М. А. Міропольська // Бюлетень ІПК ДСЗУ. – 2004. – № 2. – С. 17–19.

318. Мірошніченко О. А. Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка

та історія педагогіки» / Олена Анатоліївна Мірошніченко. – Житомир, 2008. – 288 с.

319. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Михайліченко Микола Васильович. – Київ, 2007. – 229 с.

320. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Міщик Л. І. ; відп. ред. Л. Г. Коваль. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.

321. Моделі розвитку сучасної української школи / редкол.: Н. М. Бібік [та ін.]. – Київ : Богданова А. М., 2007. – 240 с.

322. Модестов С. Ю. Цикл Девида Колба и теория поэтапного формирования умственных действий [Электронный ресурс] / Модестов С. Ю. – Режим доступа: www.treko.ru/show_articl_927

323. Моложанова С. В. Гуманизм к новой системе ценностей / С. В. Моложанова. – Минск : Беларуск. наука, 1998. – 364 с.

324. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / Моляко В. А., Смульсон М. Л. – Киев : Знание, 1985. – 14 с.

325. Моляко В. А. Техническое творчество трудовое воспитание / Моляко В. А. – Москва : Знание, 1985. – 80 с.

326. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / Моляко В. О. – Київ : Знання, 1989. – 308 с.

327. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О. І. Локшиної]. – Київ : К.І.С., 2004. – 296 с.

328. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. М. Москаленко. – Київ, 2001. – 20 с.

329. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

330. Музальов О. О. Професійна адаптація майбутніх фахівців у процесі культурологічної підготовки : навч.-метод. посіб. для викл. та учнів / О. О. Музальов, А. В. Шиделко. – Львів, 2009. – 202 с.

331. Мукан Н. Організаційно–педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США / Н. Мукан // Неперервна проф. освіта: теорія та практика. – 2007. – № 1–2. – С. 157–165.

332. Мушинський А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Мушинський. – Тернопіль : Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – 21 с.

333. Набока Л. Я. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / Л. Я. Набока // Післядипломна освіта. – 2007. – № 1. – С. 49–51.

334. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / [за заг. ред. акад. О. Г. Мороза]. – Київ : НПУ, 2001. – 267 с.

335. Нагаев В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Нагаев В. М. – Київ : Центр учб. літ., 2007. – 232 с.

336. Нагач М. В. Підготовка майбутніх вчителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Марина Володимирівна Нагач. – Київ, 2008. – 21 с.

337. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квіт. – С. 4–6.

338. Національний звіт України про впровадження положень Болонського процесу до VI міністерської конференції // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 3–25.

339. Національний класифікатор України: Класифікатор професій. ДК 003:2005 [Електронний ресурс] / Держспоживстандарт України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>

340. Національний класифікатор України: Класифікація видів економічної діяльності. ДК 009:2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>

341. Немецкий институт образования взрослых (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iizdvv.ru/Russia/index_1/htm

342. Неперервана професійна освіта у документах Європейського Союзу / [уклад. С. О. Сисоєва] ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, 2009. – 275 с.

343. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – 630 с.

344. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Наук. думка, 2003. – 853 с.

345. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 1. – С. 7–20.

346. Ничкало Н. Г. Прогностичні дослідження освітніх технологій професійної підготовки майбутніх фахівців / Н. Г. Ничкало // Сучасні освітні технології професійній підготовці майбутніх фахівців : зб. наук. пр. – Львів, 2002. – С. 5–11.

347. Ничкало Н. Г. Професійна навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти / Н. Г. Ничкало // Професійне навчання на виробництві : зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін.]. – Київ, 2006. – Вип. II. – С. 3–22.

348. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання у XXI столітті: концептуальні засади / Н. Г. Ничкало // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – 2003. – № 5. – С. 52–57.

349. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої

кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття : зб. матеріалів, підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні». Розд. II, ч. III. – Ніжин, 2007. – С. 134–148.

350. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2008. – № 1. – С. 57–69.

351. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Знаки, 2006. – 253 с.

352. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

353. Ніколаєнко С. М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку : монографія / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519 с.

354. Образование взрослых как социальный институт / [под ред. Е. И. Тонконогой, В. И. Подобеда]. – СПб. : ИОВ РАО, 1999. – 216 с.

355. Образование взрослых: цели и ценности / Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская, Т. В. Шадрина [и др.]. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

356. Образование для всех (Education for All – EFA) // Ин-т по междунар. сотрудничеству Нем. Ассоц. нар. Ун-тов. – Бонн ; СПб., [2005]. – Режим доступа: <http://www/sszdvv.ru/Russia/negakt.htm>

357. Образования е взрослых в современном мире : информ.-справ. изд. / под ред. Н. П. Литвиновой, К. С. Мусина, З. Н. Сафиной. – СПб., 2003. – 70 с.

358. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. Серия. Актуальные вопросы развития образования – М. : Алекс, 2006. – 264 с.

359. Овсянников В. И. Заочное и дистанционное образование: близнецы или антиподы? / Овсянников В. И. // Открытое образование. – 2002. – № 2. – С. 64–73.
360. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих : метод. рек. / О. І. Огієнко. – Київ ; Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 40 с.
361. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – Київ : Знання України, 2003. – 448 с.
362. Одінцова П. А. Реалізація професійної підготовки вчителя математики / П. А. Одінцова, С. В. Завіцька. – М. : Прогресс, 1998. – 347 с.
363. Олійник В. В. Наукові основи підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. – Київ : Міленіум, 2003. – 594 с.
364. Олійник В. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18–23.
365. Олійник В. В. Безперервна освіта / В. В. Олійник // Світло. – 2000. – № 3 (17). – С. 11–15.
366. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. – Київ : Міленіум, 2003. – 594 с.
367. Олійник В. В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири / Олійник В. В. – Режим доступу: ukrreti.com/firstforum/b1.htm
368. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплин. слов. терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. : ИОА РАВ ; Воронеж : ВИПКРО, 1995. – 153 с.
369. Орлов В. Ф. Особливості розвитку професійних якостей майбутнього педагога / Валерий Федорович Орлов // Проблеми та перспективи формування гуманітарно-технічної еліти : зб. 418 наук. пр. : [у 2

ч.]. Ч. 2 / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Харків : ХП, 2002. – С. 277–283.

370. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.

371. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2004. – 256 с.

372. Осипов В. Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. – Ереван, 1989. – 280 с.

373. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелєва, Т. Титаренко. – Київ : Либідь, 2001. – 534 с.

374. Основы андрагогики / под. ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

375. Основы андрагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонкологая [и др.] ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

376. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. акад. А. В. Петровского. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.

377. Павлішак О. Р. Професійна підготовка соціального педагога в Австрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Р. Павлішак. – Дрогобич : Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2008. – 22 с.

378. Падалка О. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / О. С. Падалка, Л. С. Нісімчук, О. Т. Шпак. – Київ : Просвіта, 2000. – 367, [1] с.

379. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–7, № 5. – С. 4–6.

380. Панок В. Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики /

В. Г. Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – Київ : Ніка-Центр, 2002. – С. 18–28.

381. Паринов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років XX ст.) : дис... канд. пед. наук / Паринов А. В. – Київ, 1995. – 170 с.

382. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Парыгин Б. Д. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.

383. Пачина Н. Н. Акмеология развития полипрофессиональной компетентности : автореф. дис. ... психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / Н. Н. Пачина. – Кострома, 2013. – 52 с.

384. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

385. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

386. Педагогическая акмеология : кол. моногр. / под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2012. – 251 с.

387. Педагогічна майстерність : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і перероб.]. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

388. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.

389. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. пр. / [упоряд.: Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова] ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ ; Хмельницький : [б. в.], 2008. – 530 с.

390. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, М. П. Воловик [та ін.] ; за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : Віпол, 2001. – 510 с.

391. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 272 с.
392. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Київ : Знання, 2013. – 287 с.
393. Пищулин Н. П. Философия образования / Пищулин Н. П., Огородников Ю. А. – М. : Центр инноваций в педагогике «Москомобразования» МГПУ, 1999. – 234 с.
394. Подмазин С. И. Личностноориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
395. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. – Київ : Філ-студія, 2006. – 320 с.
396. Покроєва Л. Д. Модернізація функції обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 84–87.
397. Поліщук В. А. Теорія та методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
398. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : науч.-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Спец. лит., 2003. – 239 с.
399. Практикум по социально-психологическом тренингу : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб. : Питер, 2000. – 352 с.
400. Предназначение «Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов», утверждённого

Минобразования РФ от 6 сентября 2000 г. № 2517 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sutd.ru/upload/iblock/35c/09.rtf>

401. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Сергіївна Присяжнюк. – Київ : Ун-т менеджменту освіти, 2010. – 22 с.

402. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль : Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2008 – 21 с.

403. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>

404. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : Постанова Каб. Міністрів України від 13 груд. 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>

405. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методол. семінару АПН України, 15 листоп. 2006 р. – Київ : СПД Богданова А. М., 2007. – 336 с.

406. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту”» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>

407. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : [навч.-метод. посіб.] / Н. Г. Протасова. – Київ : Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.

408. Професійна орієнтація та професійне навчання безробітних: організаційно-правовий та психолого-педагогічний аспекти : колект. монографія / [В. Є. Скульська, Ю. М. Маршавін, М. А. Мірополька та ін. ; за заг. ред. В. Є. Скульської]. – Київ : ІПК ДСЗУ, 2007. – 346 с.

409. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
410. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
411. Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.
412. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
413. Професійно орієнтовані завдання з психології : навч. посібник / за ред. О. Л. Музики. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 566 с.
414. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. пр. / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – 288 с.
415. Професійно-педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.
416. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / под общ. ред. А. П. Беляевой ; Ин-т проф.-техн. образования. – СПб., 1997. – 227 с.
417. Профільне навчання: теорія і практика : [зб. наук. пр. за матеріалами метод. семінару АПН України]. – Київ : Пед. преса, 2006. – 200 с.
418. Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования : [коллектив. моногр.] / [под ред. Шамрай Н. Щ.]. – М. : ИТО, 2003. – 136 с.

419. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Пряжников Н. С. // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62–72.

420. Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых / под ред. А. И. Канатова, В. Д. Еремеевой. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 112 с.

421. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / [Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М. та ін.] ; [за ред. Руденко Л. А.]. – Київ : [б. в.], 2012. – 170 с.

422. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ : Рута, 2001. – 320 с.

423. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. – Київ : Преса України, 1997. – 192 с.

424. Психолого–педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : Сполом, 2008 – 464 с.

425. Пуховська Л. П. Професійний розвиток вчителів у світовому і європейському освітньому просторі: ступінь магістра / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 12–16.

426. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – Київ : Вища шк., 1997. – 180 с.

427. Пуцов В. І. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти: навч. посібник / В. І. Пуцов. – Чернівці : Бук рей, 2006. – 96 с.

428. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. для студентів та магістрантів вищої шк. / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видавн. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 55 с.

429. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. – М. : Педагогика, 1972. – 248 с.
430. Разина Н. А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения / Разина Н. А. // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 48–51.
431. Революция в обучении : пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – М. : ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.
432. Рекомендация о развитии образования взрослых 26 ноября 1976 года. – Режим доступа: http://www.unesco.ru/files/docs/edu_recom_vzr.pdf
433. Рибалка В. В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця / Рибалка В. В. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – С. 432–451.
434. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник / В. В. Рибалка. – Київ : ІЗМН, 1996. – 236 с.
435. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко. – Харків, 2008. – 43 с.
436. Рабочая книга андрагога / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. ; Тюмень : ТОГИРРО, 2000. – 120 с.
437. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
438. Роджерс К. Взгляд в психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс ; общ. ред. и предисловие Е. И. Исниной. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
439. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Роджерс К. ; пер. с англ. М. Злотник. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.

440. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. / [за ред. В. В. Рибалки ; кол. авт.: Г. О. Балл, М. В. Бастун, О. Г. Видра та ін.]. – Київ : ІПППО АПН України, 2005. – 298 с.
441. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологи / Рубинштейн С. Л. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
442. Руссол В. М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Руссол ; Тернопіл. держ. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 21 с.
443. Савиных Е. Г. Университет как центр образования взрослых в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савиных Елена Геннадьевна. – Йошкар-Йола, 2004. – 180 с.
444. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / Савченко О. Я. – Київ : СПД Богданова А. М., 2009. – 236 с.
445. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
446. Сафина З. Н. Образование взрослых: перспективы для общества и человека / З. Н. Сафина. – Казань : ТИСБИ, 2004. – 172 с.
447. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козац. вал, 2004. – 500 с.
448. Свод нормативных актов ЮНЕСКО: конвенции и соглашения, рекомендации и декларации. – М. : Политиздат, 1991. – 244 с.
449. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій / Н. А. Сейко. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2002. – 260 с.
450. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 224 с.
451. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

452. Семиков В. А. Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / Владимир Алексеевич Семиков. – Тамбов : Тамбовский гос. ун-т им. Державина, 2009. – 263 с.

453. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.

454. Семиченко В. А. Психология деятельности / Семиченко В. А. – Киев : Издатель Ешке А. Н., 2002. – 248 с.

455. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / Семиченко В. А. // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – Грудень. – С. 54–57.

456. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Сенько Ю. В. – М. : Академия, 2000. – 234 с.

457. Синенко С. І. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи / Синенко С. І. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. Вип. 4 / голов. ред. Л. І. Даниленко. – Київ : Логос, 2001. – С. 83–94.

458. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. І. Синенко ; Центр. Ін-т післядип. пед. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 21 с.

459. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва. – Київ : ЕКМО, 2011. – 324 с.

460. Сігаєва Л. Є. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини : навч.-метод. посіб. / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко. – Київ : ЕКМО, 2007. – 167 с.

461. Сігаєва Л. Є. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Л. Є. Сігаєва. – Київ : ЕКСМО, 2009. – 44 с.

462. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX початок XXI століття) : автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.01 : теорія та історія педагогіки / Л. Є. Сигаєва ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2010. – 40 с.

463. Сігаєва Л. Є. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (20–30-ті роки XX ст) : монографія / Сігаєва Л. Є. – Київ : Липень, 2000. – 237 с.

464. Скрябина Н. Ю. Андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения» / Скрябина Наталья Юрьевна. – Ростов н/Д. : Рост. гос. пед. ун-т, 2006. – 31 с.

465. Сластёнин В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Сластёнин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

466. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

467. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / Смирнов В. И. – М. : Педагог. общество России, 1999. – 467 с.

468. Смирнова Е. Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием / Смирнова Е. Э. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 198 с.

469. Смолкин А. М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.

470. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смульсон. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Київ : Нора-Друк, 2003. – 298 с.

471. Собуцький М. А. Кілька нотаток про бінарне мислення у гуманітарних знань і у повсякденному житті / М. А. Собуцький // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 9/10. – С. 30–47.

472. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Собчак. – Тернопіль : Тернопіл. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2004. – 22 с.

473. Собчик Л. І. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе / Собчик Л. І. – СПб. : Речь, 2002. – 72 с.

474. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Совет. энцикл., 1989. – 1632 с.

475. Современные адаптативные системы образования взрослых : сб. тр. / сост.: В. И. Подобед, А. Е. Марон, Н. В. Василенко ; под ред. В. И. Подобеда. А. Е. Марона. – СПб. : ИОВ РАО , 2002. – 152 с.

476. Согалаев В. В. Педагогические условия формирования готовности курсантов ВУЗа к воспитательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Согалаев. – Челябинск, 1997. – 201 с.

477. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / Микола Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 54–66.

478. Сорока М. Я. Зарубіжний досвід децентралізації управління професійною освітою та навчанням: перспектива для ПТНЗ України : метод. рек. / М. Я. Сорока. – Львів : [б.в.], 2008. – 59 с.

479. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. / П. Сорокин ; под общ. ред. А. Ю. Согомонова. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

480. Сорочан Т. М. Розвиток управлінських умінь керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 5. – С. 52–57.

481. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.04 /

Т. М. Сорочан. – Луганськ : Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, 2005. – 472 с.

482. Софийская декларация по образованию взрослых «Призыв к действию» : София, Болгария, 9 нояб. 2002 г. // Новые знания. – 2003. – № 1. – С. 2–4.

483. Социальный работник как андрагог : сб. ст. / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – Иркутск ; СПб. : ИОВ РАО, 2001. – 256 с.

484. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр» за спеціальністю 6.010100 «Соціальний педагог». – Київ, 2009. – 187 с.

485. Степанов Е. Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности / Степанов Е. Н. // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 8.

486. Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е. И. Степанова. – СПб. : СПб акмеологическая академия, 1995. – 168 с.

487. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42–51.

488. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / [за заг. ред. В. О. Моляко]. – Київ : Освіта України, 2008. – 702 с.

489. Сухарніков Ю. І. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки національної рамки кваліфікацій України / Ю. І. Сухарніков // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 26–43.

490. Сухарніков Ю. І. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні / Ю. І. Сухарніков // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 32–42.

491. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Київ : Рад. шк., 1984. – 254 с.

492. Сухомлинська О. В. Диференційоване навчання в історії української школи / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 54–60.
493. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. Ч. 1 / за ред. В. Г. Кузь (голов. ред.) [та ін]. – Харків : ОВС, 2002. – С. 47–66.
494. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5 т. Т. 3 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – С. 9–279.
495. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результати (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2008. – Дод. 2 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, т. 1 : Педагогіка вищої школи: рефлексії сьогодення. Філософія освіти як духовна парадигма модернізації ВНЗ України. Педагогіка вищої школи як наука і навчальна дисципліна. – С. 382–389.
496. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – Київ, 2006. – 198 с.
497. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського союзу. – Київ : Пед. думка, 2008. – 146 с.
498. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. – Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
499. Теоретичні основи професійної адаптації : зб. наук. пр. / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : Сполом, 2007. – 261 с.
500. Теория и методология социальной работы / под. ред. С. И. Григорьева. – М. : Наука, 1994. – 184 с.
501. Тесты и методики деловых игр для менеджера : сборник / сост. А. Б. Боровский, И. А. Грубская. – Киев : МЗУУП, 1994. – 204 с.

502. Технології професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. / за заг. ред. д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.

503. Типовий навчальний план і програма з підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної середньої освіти : [метод. рек.] / [за заг. ред. Л. І. Даниленко]. – Київ : ЦППО, 2005. – 82 с.

504. Торндайк Э. Психология обучения взрослых / Э. Торндайк, Э. Бриджмен ; пер. с англ. Е. В. Гурьянова. – М. ; Л. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1931. – 164 с.

505. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

506. Утюж І. Г. Парадигмальні засади освітнього простору : монографія / І. Г. Утюж. – Запоріжжя : Просвіта, 2012. – 352 с.

507. Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. З. Фалінська ; Львів. нац. ун-т І. Франка. – Львів, 2006. – 284 с.

508. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Зволейко Д., 2008. – 140 с.

509. Фельдшгейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии : избр. психол. тр. / Фельдшгейн Д. И. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 366 с.

510. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 454 с.

511. Фольварочний І. В. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та країнах Європейського Союзу / І. В. Фольварочний // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». – 2009. – № 2. – С. 28–31.

512. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010 – 365 с.

513. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. О. Зель ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.

514. Фромм Э. Психоанализ и этика: основы гуманистической характерологии / Э. Фромм. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 568 с.

515. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Хакимова Нурия Равельевна. – Кемерово, 2005. – 179 с.

516. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США: на примере штата Южная Каролина : дис. ... канд. пед. наук / Хатюшина А. А. – М., 2009 – 171 с.

517. Хахубия Е. Ю. Образование взрослых в США: современное состояние и перспективы развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хахубия Елена Юрьевна. – М., 1999. – 184 с.

518. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е. И. Холостова. – М. : РГСИ, 1993. – 51 с.

519. Хрущ О. В. Проблема готовності в психологічній науці / О. В. Хрущ // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. пр. Вип. 4, ч. 2. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 25–29.

520. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Василівна Хрущ-Ріпська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 1998. – 222 с.

521. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння і інтерпретації особистісного досвіду / Н. В. Чепелева. – Київ : Пед. думка, 2008. – 384 с.

522. Чепелєва Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелєва, Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. пр. Вип. III. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 35–41.

523. Чепурна Н. М. Науково–методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Чепурна. – Житомир, 2005. – 20 с.

524. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие [для вузов] / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

525. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський. – 2-ге вид., доп. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 484 с.

526. Чечеткин М. В. Стил ь деятельности специалиста гуманитарного профиля : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Чечеткин Михаил Васильевич. – М. : МГИ имени Е. Р. Дашковой, 2004. – 348 с.

527. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. Г. Чобітько. – Київ, 2007. – 44 с.

528. Чувакова Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чувакова Тетяна Григорівна. – Київ, 2004. – 20 с.

529. Шанскова Т. И. Андрагогическая модель переподготовки специалистов гуманитарных специальностей при получении второго высшего образования / Т. И. Шанскова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3 (13). – С. 300–303.

530. Шанскова Т. И. Готовность студентов гуманитарных специальностей к профессиональной деятельности при получении второго

высшего образования / Т. И. Шанскова // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы междунар.науч. конф. / под. общ. ред. проф. О. И. Кирикова, проф. Н. И. Сметанского. – М. : Наука: информ ; Воронеж : ВГПУ, 2013. – С. 20–26.

531. Шанскова Т. И. Особенности переподготовки специалистов гуманитарного профиля в США / Т. И. Шанскова // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – 1 (6). – Р. 172–177.

532. Шанскова Т. І. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів при здобутті другої вищої освіти / Шанскова Т. І. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 14. Серія: соціально-педагогічна / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 395–399.

533. Шанскова Т. І. Актуальні тенденції у підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціального супроводу сімей / Шанскова Т. І. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 142–145.

534. Шанскова Т. І. Андрагогічна технологія підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Наукові записки кафедри педагогіки. – Харків, 2015. – Вип. XXXVIII. – С. 309–320.

535. Шанскова Т. І. Андрагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах» / НАПН України ; Ун-т менедж. освіти. – Київ, 2015. – С. 102–103.

536. Шанскова Т. І. Застосування педагогічних технологій у підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл:

проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 479–489.

537. Шанскова Т. І. Значення курсу «Основи соціалізації особистості» у підготовці майбутніх соціальних педагогів у контексті Болонського процесу / Шанскова Т. І. // Вісник Чернігівського державного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 50. Серія «Педагогічні науки» : збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2008. – С. 228–231.

538. Шанскова Т. І. Інновації у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційний підхід в управлінні навчальними закладами» (10 квіт. 2014 року). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 196–199.

539. Шанскова Т. І. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Шанскова Т. І. // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 112–129.

540. Шанскова Т. І. Методика професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти : навчально-метод. посіб. / Т. І. Шанскова. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2015. – 150 с.

541. Шанскова Т. І. Мотиваційна орієнтація студентів гуманітарних спеціальностей щодо здобуття другої вищої освіти / Шанскова Т. І. // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. Вип. № 3. В 2 ч., ч. II. – Київ : ЕКМО, 2010. – С. 258–266.

542. Шанскова Т. І. Основні технологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'ями різних типів / Шанскова Т. І. // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – С. 24–26.

543. Шанскова Т. І. Особливості адаптації дорослих студентів в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю / Т. І. Шанскова // Вісник ЖДУ ім. І. Франка. – 2011. – № 57. – С. 97–100.

544. Шанскова Т. І. Особливості сучасної професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні / Т. І. Шанскова // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – 2014. – 2 (8). – Р. 131–135.

545. Шанскова Т. І. Педагогічна майстерність андрагога у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Шанскова Т. І. // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю / за ред. І. Я. Зязюна, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 213–216.

546. Шанскова Т. І. Педагогічні технології підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Шанскова Т. І. // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Вип. 67, ч. 1 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Акад. міжнар. співробітництва з креат. педагогіки. – Київ ; Вінниця, 2011. – С. 190–196.

547. Шанскова Т. І. Професійна перепідготовка фахівців гуманітарного профілю в Російській Федерації / Т. І. Шанскова // Вісник ЖДУ імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. – Вип. № 1 (73). – С. 106–111.

548. Шанскова Т. І. Професійна рефлексія майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – Вип. 15. – С. 330–335.

549. Шанскова Т. І. Психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Андрагогічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 42–45.

550. Шанскова Т. І. Розвиток особистості дорослих у процесі навчання в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю / Т. І. Шанскова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Вип. 79 / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – Київ, 2013. – С. 108–113.

551. Шанскова Т. І. Розвиток професійної креативності майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. / Т. І. Шанскова // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 берез. 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка ; [редкол.: В. О. Огнев'юк, В. П. Андрущенко, Л. Л. Хоружа, О. М. Олексюк, О. В. Уваркіна, Н. В. Віннікова]. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 974–979.

552. Шанскова Т. І. Розвиток професійної творчості студентів гуманітарних спеціальностей при здобутті другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. // Полтавський національний педагогічний університетт ім. В. Г. Короленка. Вип. 10. Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2012. – С. 322–325.

553. Шанскова Т. І. Розвиток системи другої вищої освіти дорослих: європейський досвід / Т. І. Шанскова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 63. – С. 154–157.

554. Шанскова Т. І. Система перепідготовки педагогічних працівників у 20-ті – 30-ті роки ХХ століття в Україні / Т. І. Шанскова // Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою» Університету менеджменту освіти. – 2013. – Вип. 10. – Режим доступу: [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwjBzLvR3q_IAhWDuRQKHUeDD0U&url=http%3A%2F%2Fumo.edu.ua%2Fimages%2Fcontent%2Finstitutes%2Fcipo%](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwjBzLvR3q_IAhWDuRQKHUeDD0U&url=http%3A%2F%2Fumo.edu.ua%2Fimages%2Fcontent%2Finstitutes%2Fcipo%2F)

2Fkaf_UPOP%2Fmetod_material%2Fvseukr_internet_konf.pdf&usg=AFQjCNHnQj-Jec30jNKBg0wJA1WoGE0aw

555. Шанскова Т. І. Соціально-психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних : матеріали наук.-методол. семінару (15 трав. 2013 р. м. Київ) / уклад.: Л. М. Капченко, Л. Й. Літвінчук, Н. В. Савченко [та ін.]. – Київ : ІПК ДСЗУ, 2013. – С. 131–134.

556. Шанскова Т. І. Сучасні тенденції підготовки та перепідготовки фахівців гуманітарного профілю у Польщі та країнах Європейського союзу / Т. І. Шанскова // Українська полоністика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 10. – С. 159–169.

557. Шанскова Т. І. Удосконалення професіоналізму вчителя у творчій спадщині Василя Сухомлинського / Т. І. Шанскова // Гуманізація педагогічної взаємодії у творчості Василя Сухомлинського : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 197–200.

558. Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів в системі післядипломної освіти / В. Д. Шарко. – Херсон : Олді-Плюс, 2003. – 96 с.

559. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця : Вид-во Вінниц. держ. пед. ун-ту, 2007. – 384 с.

560. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

561. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.

562. Шевців З. М. Основи соціально–педагогічної діяльності : навч. посіб. : рек. МОН України для студентів ВНЗ / З. М. Шевців. – Київ : Центр учб. літ., 2012. – 246 с.
563. Шевченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Т. І. Шевченко. – Вінниця : Нова кн., 2002. – 510 с.
564. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 400 с.
565. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А. Э. Штейнмец. – Калуга : КГПУ, 1998. – 364 с.
566. Штофф В. Введение в методологию научного познания. – Л. : ЛГУ, 1972. – 301 с.
567. Шумаєва С. П. Підготовка медіа педагогів та загальна мас-медіа просвіта вчителів у США / Шумаєва С. П. // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2004. – Вип. 16. – С. 155–160.
568. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання : навч. посіб. / Шуневич Б. – Львів : Львів. Політехніка, 2006. – 244 с.
569. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.
570. Щербаков А. И. Психологические основы формирования учителя в системе высшего педагогического образования / Щербаков А. И. – Л. : Просвещение, 1967. – 266 с.
571. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / сост. А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
572. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

573. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

574. Якухно І. І. Історико-педагогічні аспекти становлення та інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні / І. І. Якухно // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 33. – С. 6–9.

575. Якухно І. І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : монографія / І. І. Якухно. – Житомир : Полісся, 2010. – 524 с.

576. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957–2005) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіката історія педагогіки» / О. І. Янкович ; Тернопіл. нац. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 40 с.

577. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії 90–і роки XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. П. Яцишин ; НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ, 1998. – 23 с.

578. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform National Commission on Excellence in Education. –Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1983. – P. 5.

579. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession // Carnegie Forum on Education and the Economy. – New York : Carnegie Corporation, 1986 – P. 55.

580. Darkenwald G. G. Differences between Teaching Adults and Pre. Adults: Some Propositions and Findings. Adult education / Darkenwald G. G. – L., 1982. – P. 113.

581. Duccio D. Edukacja dorosłych / Duccio Demetrio / Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej // red. naukowa Bogusław Śliverski. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. – S. 113–235.

582. Elementary and Secondary Education Act (ESEA). Known as the No Child Left Behind Act of 2001. – Access mode: <http://www.gpo.gov>

583. Elementary and Secondary Education Act reauthorization: addressing the needs of diverse students: hearing before the Subcommittee on Early Childhood, Elementary and Secondary Education, Committee on Education and Labor, U.S. House of Representatives, One Hundred Eleventh Congress, second. – U.S. G.P.O., 2010. – 65 p.

584. Evans L. What is teacher development? / Evans L. // Oxford Review of Education. – 2002. – 28(1). – P. 123–137.

585. Fullan M. Organization Development in Schools: The state of art / Fullan M. // Review of Educational Research. – 1980. – V. 50. – № 1. – P. 58–70.

586. Griffin C. Curriculum theory in adult and lifelong education / Griffin Colin. – London; Sydney : Croom Helm, 1984. – 218 p.

587. Hutmacher W. Key competencies for Europe: report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March 1996) / Walo Hutmacher ; Council for Cultural Cooperation (CDCC) : A secondary education for Europe. – Strasburg, 1997. – 72 p.

588. Ingvarson L. Factors effecting the impact of in_service course for teachers: implications for policy / Ingvarson L., Mackenzie D // Teacher and Teaching Education. – 1988 – V. 4. – P. 56.

589. Knowles M. The adult learner: a neglected species / M. Knowles. – Houston Texas : Gulf Publishing Company, 1990. – 267 p.

590. Knowles M. S. The Adult Learner: the Definite Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson. – San Diego : Elsevier, 2005. – 378 p.

591. Knowls M. The modern practice of adult education: From pedagogy no andragogy / Knowls M. – Chicago, 1980. – P. 57–58.

592. Kolb D. Experiential learning / D. Kolb. – Englewood Cliffs (N.J.), 1984. – 40 p.

593. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / Maslow A. H. – N. Y., 1968. – 67 s.
594. Nottingham Andragogy Group. Towards Developmental Theory of Andragogy / Nottingham Andragogy Group. – Nottingham : University of Nottingham, 1986. – 48 p.
595. Pedagogika ogólna i subdyscypliny : ped. naukowa Lucjan Turoś. – Warszawa : Żak, 2005. – 601 s.
596. Savicevic D. Modern conceptions of andragogy / D. Savicevic // A European framework. Studies in the Education of Adults. – 1991. – Vol. 23. – № 3. – P. 209–231.
597. The Profession and Practice of Adult Education / Sharan Marriam, Ralph Brockett. – San Francisco : Jossey–Bass, 2007. – 375 p.
598. Vocational education in the United States : toward the year 2000. Statistical Analysis Report. – Washington D.C. : National Center for Education Statistics. US Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, 2000. – 190 p.
599. www/osvita.ua/school/upbring/
600. Zakiriahova A. Ch. Pedagogical Obrazovanie vo Frantsiji [Pedagogical Education in France] / Zakiriahova A. Ch. // Professionainoe obrazovanie [Professional Educatiyn]. – 2006. – № 6. – S. 31–32.
601. Zhukovskyj I. Zabezpechenia informatsiieiu pedagogichnykh kadriv u Franciji [Pedagogical Personnels Information Supply in Franse] / I. Zhukovskyj // Schliach osvity [Edukation Way]. – 2003. – № 1. – S. 24–26.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

Дайте, будь ласка, відповіді на питання анкети, що спрямовані на покращення навчально-виховного процесу факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки.

Ваш вік.

Стать.

Ваша перша спеціальність:

А) педагогічна;

Б) економічна;

- В) юридична;
- Г) технічна;
- Д) інше (вказати).

4. За якою спеціальністю навчаєтесь зараз?

5. Ваші основні мотиви в отриманні другої спеціальності:

- А) посада, яку займаю, потребує відповідної освіти;
- Б) за умови отримання спеціальності, зможу змінити роботу;
- В) за умови отримання спеціальності, підвищиться рівень заробітної плати;
- Г) інтерес до педагогічної діяльності;
- Д) бажання самореалізуватися;
- Е) ваш варіант _____

6. Чи є відмінності в організації навчально-виховного процесу, коли Ви отримували вищу освіту вперше і тепер?

- А) так;
- Б) ні.

7. Які відмінності Ви вважаєте найбільш важливими:

- А) особистісно зорієнтований підхід викладачів до студентів;
- Б) урахування викладачами професійного досвіду студента за обраною спеціальністю;
- В) єдність та оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки;
- Г) наскрізна професійна спрямованість навчального процесу;
- Д) спрямованість навчального процесу на самостійну роботу студентів.
- Е) ваш варіант.

8. Які негативні, на вашу думку, риси має навчальний процес на факультеті післядипломної освіти та довузівської підготовки?

- А) недостатня кількість лекцій та практичних із предметів, які найбільше цікавлять;

Б) недостатня кількість літератури;

В) побудова розкладу занять таким чином, що мало часу відводиться на підготовку до складання заліків та екзаменів;

Г) більша спрямованість деяких викладачів на теоретичні основи вивчення предметів, ніж на їх практичне застосування в роботі вчителя;

Д) ваш варіант.

9. Якими є Ваші пропозиції щодо покращення навчального процесу в умовах отримання другої вищої педагогічної освіти?

Дякуємо за відповіді!

ДОДАТОК Б

Шановні студенти просимо вас оцінити за п'ятибальною шкалою мотиви здобуття другої вищої освіти, де

5 балів означає, що мотив є вирішальним щодо отримання другої вищої освіти;

4 бали – вплив даного мотиву є досить важливим;

3 бали – вплинув певною мірою;

2 бали – вплинув незначною мірою;

1 бал – майже не вплинув;

0 балів – мотив зовсім не вплинув щодо вступу на здобуття другої вищої освіти.

1. Інтерес до педагогічної (соціально-педагогічної, психологічної) діяльності.
2. Необхідність відповідної вищої освіти посаді, яку займають.
3. Широкі пізнавальні потреби в гуманітарній сфері.
4. Використання набутих знань та умінь у власній професійній діяльності.
5. Знаходження роботи за фахом.
6. Кар'єрне просування.
7. Набуття майстерності у професійній діяльності.
8. Бажання допомагати іншим.
9. Бажання впливати на інших.
10. Прагнення до самореалізації.

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК В

Навчальний план спеціальності 7.03010201 «Психологія*»

Навчальний предмет	Курс	Кількість годин / кредитів	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Підсумковий контроль
1.1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки						
1.1.1. Нормативна частина						
Історія України	I	36 / 1,0	4	2	30	-
Українська мова за професійним	I	72 / 2,0	6	4	62	+

спрямуванням						
1.2. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки						
1.2.1. Нормативна частина						
Зоопсихологія та порівняльна психологія	I	36 / 1,0	2	2	32	+
Математичні методи психології	I	72 / 2,0	4	6	62	+
Педагогіка	I	72 / 2,0	12	10	50	+
Психофізіологія	I	36 / 1,0	4	4	28	+
Патопсихологія	II	72 / 2,0	4	6	62	+
1.2.2. Варіативна частина						
Дисципліни самостійного вибору університету						
Анатомія та еволюція нервової системи людини	I	72 / 2,0	4	4	64	+
1.3. Дисципліни професійної практичної підготовки						
1.3.1. Нормативна частина						
Вступ до спеціальності	I	72 / 2,0	4	4	64	+
Загальна психологія	I	468 / 13,0	40	28	400	+
Практикум з загальної психології	I	324 / 9,0	10	32	282	+
Експериментальна психологія	I	144 / 4,0	12	16	116	+
Психологія особистості	I	108 / 3,0	8	6	94	+
Психодіагностика	I	72 / 2,0	2	6	64	+
Психологія праці	I	108 / 3,0	4	4	100	+
Інженерна психологія	I	108 / 3,0	4	2	102	+
Психологія управління	I	36 / 1,0	4	2	30	+
Психологічна служба	I	72 / 2,0	4	2	66	+
Історія психології	I	144 / 4,0	8	6	130	+
Курсова робота з загальної	I	36 / 1,0			36	+

психології						
Соціальна психологія	П	108 / 3,0	10	8	90	+
Вікова психологія	П	108 / 3,0	10	8	90	+
Клінічна психологія	П	108 / 3,0	8	6	94	+
Педагогічна психологія	П	108 / 3,0	8	6	94	+
Психодіагностика	П	180 / 5,0	8	8	164	+
Диференціальна психологія	П	72 / 2,0	6	4	62	+
Юридична психологія	П	72 / 2,0	6	4	62	+
Психологічний спецпрактикум по спеціалізаціях	П	144 / 4,0	4	6	134	+
Основи психологічної практики (практична психологія)	П	54 / 1,5	2	4	48	+
Методика викладання психології	П	90 / 2,5	6	4	80	+
Методика проведення психологічної експертизи в різних галузях психології	П	90 / 2,5	4	6	80	+
Психологія масової поведінки	П	108 / 3,0	6	4	98	+
Психологія травмуючи ситуацій	П	90 / 2,5	6	4	80	+
Геронтопсихологія	П	54 / 1,5	4	6	44	+
Основи психотерапії	П	54 / 1,5	6	6	42	+
Інтелектуальна власність	П	36 / 1,0	6	6	24	+
Охорона праці в	П	36 / 1,0	4	4	28	+

галузі						
Політична психологія	П	36 / 1,0	4	2	30	+
Курсова робота	П	72 / 2,0			72	+
1.3.2. Варіативна частина						
Дисципліни самостійного вибору університету						
Основи психогігієни	I	72 / 2,0	4	2	66	+
Основи психіатрії	П	72 / 2,0	4	2	66	+
Основи психологічного тренінгу	П	72 / 2,0	4	2	66	+
Теорія і практика психологічного консультування	П	72 / 2,0	2	4	66	+
Практика						
Психологічна практика	П	72 / 2,0			72	
Переддипломна практика	П	72 / 2,0			72	
Державна атестація						
Комплексний кваліфікаційний екзамен з психології	П	54 / 1,5				
Дипломна робота	П	54 / 1,5				

Навчальний план спеціальності 7.01010601 Соціальна педагогіка

Навчальний предмет	Курс	Кількість годин / кредитів	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Підсумковий контроль
1.1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки						
1.1.1. Нормативна частина						
Історія України	I	18 / 0,5	4	2	12	-
Українська мова за професійним спрямуванням	I	72 / 2,0	6	4	62	+
Інтелектуальна власність	II	36 / 1,0	6	6	24	+
1.2. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки						
1.2.1. Нормативна частина						
Вікова фізіологія та валеологія	I	36 / 1,0	2	2	32	+
Людина в сучасному соціумі	I	54 / 1,5	4	4	46	+
Нові інформаційні технології	I	72 / 2,0	4	6	62	+
Охорона праці в соціально-педагогічній сфері	II	36 / 1,0	4	4	28	+
1.3. Дисципліни професійної практичної підготовки						
1.3.1. Нормативна частина						
Соціально-педагогічне проектування	I	54 / 1,5	4	2	48	-
Загальна психологія	I	216 / 6,0	12	14	190	+
Соціальна психологія	I	108 / 3,0	8	10	90	-
Вступ до спеціальності	I	36 / 1,0	4	4	28	+
Соціальна педагогіка	I	162 / 4,5	10	12	140	-
Педагогіка	I	180 / 5,0	12	10	158	+
Соціалізація особистості	I	72 / 2,0	8	6	58	+
Теорія та історія	I	54 / 1,5	6	4	44	+

соціального виховання						
Педагогіка сімейного виховання	I	36 / 1,0	4	2	30	+
Соціальна молодіжна політика	I	108 / 3,0	6	6	96	+
Соціологія молоді	I	72 / 2,0	6	4	62	+
Етика соціально-педагогічної діяльності	I	36 / 1,0	4	2	30	+
Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями	I	108 / 3,0	8	6	94	+
Технології роботи соціального педагога в зарубіжних країнах	I	108 / 3,0	6	6	96	+
Актуальні проблеми соціальної педагогіки	I	72 / 2,0	4	4	64	+
Спеціалізовані служби у соціальній сфері	I	72 / 2,0	4	4	64	+
Основи соціально-педагогічних досліджень	I	54 / 1,5	2	4	48	+
Основи сценарної роботи соціального педагога	I	72 / 2,0	6	6	60	+
Етнопедagogіка	I	54 / 1,5	4	2	48	+
Етнопсихологія	I	72 / 2,0	4	4	64	+
Основи красномовства	I	72 / 2,0	4	4	64	-
Курсова робота з соціалізації особистості	I	36 / 1,0			36	+
Соціальна	II	54 / 1,5	4	4	46	+

психологія						
Соціальна педагогіка	П	72 / 2,0	4	4	64	+
Технології соціально-педагогічної діяльності	П	162 / 4,5	10	10	+	
Вікова педагогічна психологія і	П	162 / 4,5	8	6	148	+
Соціальна робота в Україні	П	108 / 3,0	8	6	94	+
Самовиховання і саморегуляція особистості	П	54 / 1,5	4	2	48	+
Основи профорієнтаційної роботи	П	54 / 1,5	4	2	48	+
Технологія роботи соціального гувернера	П	72 / 2,0	6	6	60	+
Менеджмент соціальної роботи	П	54 / 1,5	6	4	+	
Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування	П	54 / 1,5	4	2	48	+
Соціальна робота у сфері дозвілля	П	108 / 3,0	8	6	94	+
Соціальний супровід клієнта	П	54 / 1,5	4	4	46	+
Соціально-педагогічна профілактика правопорушень	П	108 / 3,0	6	4	98	+
Етика і психологія сімейного життя	П	108 / 3,0	6	4	98	+
Соціальний супровід сім'ї	П	108 / 3,0	8	6	94	+
Організація і методика проведення соціально-педагогічного	П	54 / 1,5	2	6	46	+

тренінгу						
Екокультура особистості	II	54 / 1,5	4	2	48	+
Курсова робота	II	108 / 3,0			108	+
1.3.2. Варіативна частина						
Дисципліни самостійного вибору університету						
Соціально-педагогічна робота у закладах освіти	I	54 / 1,5	4	4	46	+
Соціально-педагогічне консультування	II	54 / 1,5	6	4	44	+
Методика соціальної роботи	II	108 / 3,0	6	4	98	+
Основи професійної майстерності соціального педагога	II	54 / 1,5	4	2	48	+
Практика						
З соціальної роботи	II	108 / 3,0			108	
Переддипломна практика	II	108 / 3,0			108	
Державна атестація						
Соціальна педагогіка	II	54 / 1,5				
Дипломна робота	II	54 / 1,5				

Навчальний план спеціальності 7.02030301 Українська мова і література*

Навчальний предмет	Курс	Кількість годин / кредитів	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Підсумковий контроль
1.1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки						
1.1.1. Нормативна частина						
Історія України	I	36 / 1,0	4	2	30	-
Основи конституційного права України	I	36 / 1,0	4	2	30	-
1.2. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноєкономічної підготовки						
1.2.1. Нормативна частина						
Охорона праці в галузі	II	36 / 1,0	4	4	28	+
1.3. Дисципліни професійної практичної підготовки						
1.3.1. Нормативна частина						
Педагогіка	I	108 / 3,0	12	10	86	+
Психологія	I	108 / 3,0	12	10	86	+
Основи педагогічної творчості	I	36 / 1,0	4	2	30	+
Вступ до мовознавства	I	54 / 1,5	6	4	44	+
Історична граматики української мови	I	72 / 2,0	10	8	54	+
Вступ до слов'янської філології	I	72 / 2,0	6	4	62	+
Стилістика української мови	I	72 / 2,0	6	6	60	+
Фольклор	I	54 / 1,5	4	2	48	+
Сучасна українська літературна мова	I	396 / 11,0	30	38	328	+
Вступ до літературознавства	I	108 / 3,0	6	4	98	+
Зарубіжна	I	216 /	10	8	198	+

література		6,0				
Історія української літератури	I	324 / 9,0	16	14	294	+
Історія української мови	I	144 / 4,0	6	6	132	+
Дитяча література	I	36 / 1,0	4	2	30	+
Курсова робота з педагогіки/психології	I	36 / 1,0			36	+
Загальне мовознавство	II	72 / 2,0	6	4	62	+
Сучасна українська літературна мова	II	288 / 8,0	26	22	240	+
Теорія літератури	II	36 / 1,0	4	2	30	+
Зарубіжна література	II	216 / 6,0	12	8	196	+
Методика викладання зарубіжної літератури	II	72 / 2,0	4	2	66	+
Методика навчання української мови	II	144 / 4,0	8	8	128	+
Методика навчання української літератури	II	144 / 4,0	8	8	128	+
Історія української літератури	II	540 / 15,0	26	20	494	+
Сучасний літературний процес	II	36 / 1,0	4	2	30	+
Інтелектуальна власність	II	36 / 1,0	6	6	24	+
Українська діалектологія	II	108 / 3,0	8	6	94	+
Курсова робота	II	72 / 2,0			72	+
1.3.2. Варіативна частина						
Дисципліни самостійного вибору університету						
Практикум з української мови	I	72 / 2,0	-	10	62	+

Спецкурс української мови з	I	54 / 1,5	-	8	46	-
Основи культури мови	I	54 / 1,5	4	4	46	+
Спецсемінар з української мови	II	72 / 2,0	6	6	60	-
Лінгвістичний аналіз художнього тексту	II	108 / 3,0	8	6	94	+
Практика						
Педагогічна практика 5-8 кл.	I	72 / 2,0			72	
Педагогічна практика 9-11 кл.	II	72 / 2,0			72	
Державна атестація						
Українська мова і література, зарубіжна література з методикою викладання	II	54 / 1,5				
Теорія і практика навчання і виховання	II	54 / 1,5				

ДОДАТОК Г

АНКЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ ТА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ, ЩО ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

Шановні студенти!

Шановні студенти просимо за п'ятибальною шкалою оцінити власний рівень знань та умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності, де 5 балів означає, що Ви маєте досить високий рівень знань з певної галузі та відмінно володієте професійним вмінням; 4 бали свідчать про достатній рівень Ваших знань та добре володіння професійним учінням; 3 бали означають, що Ви маєте середні знання у певній галузі та на середньому рівні володієте певним умінням, 2 бали показують, що Ваші знання та вміння у певній галузі є недостатніми; 1 бал свідчить про низький рівень знань і та вмінь

ЗНАННЯ:

Соціально-економічного циклу:

1. Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого
2. Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності
3. Знання основ правової системи та законодавства України в галузі освіти.

Природничо-наукового циклу:

1. Знання щодо охорони праці в діяльності вчителя.

Професійного та практичного циклу:

1. Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту.
2. Загальні основи педагогіки.
3. Основи дидактики.
4. Теорія навчання та виховання.

5. Основи школознавства.
6. Основи педагогічної майстерності.
7. Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю.
8. Сучасних форм, методів та прийомів навчання та виховання дітей, роботи з сім'ями учнів.
9. Засобів здобуття інноваційних знань для вирішення професійних завдань діяльності вчителя, підвищення рівня професійної майстерності.

УМІННЯ

Соціально-економічного циклу:

1. Будувати професійну діяльність у конкретних історичних умовах життя країни.
2. Реагувати на законодавчі зміни в освітній галузі
3. Вільно володіти українською мовою у професійній сфері.

Природничо-наукового циклу:

1. Дотримуватися вмінь з охорони праці у навчально-виховному процесі.

Професійного та практичного циклу:

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Аналізувати вимоги державного законодавства щодо навчання, виховання та розвитку учнів, їх соціального та психологічного захисту та підтримки.
2. Аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до педагогічного процесу.
3. Аналізувати міжпредметні зв'язки педагогіки із суміжними людинознавчими науками.
4. Визначати несприятливі фактори навчання, виховання та розвитку учнів.
5. Аналізувати результати навчальної діяльності учнів.

6. Аналізувати педагогічний досвід та інновації у діяльності вчителів гуманітарного профілю.

7. Аналізувати власну професійну діяльність щодо її ефективності, визначати можливості її покращення..

ПРОГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Скласти перспективний план професійної діяльності.
2. Проектувати цілі та завдання навчально-виховного процесу.
3. Моделювати методи та прийоми педагогічної роботи з дитиною та її оточенням.
4. Моделювати цілі та засоби вдосконалення власної професійної майстерності.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

1. Планувати власну поточну щоденну діяльність відповідно до вимог роботи вчителя гуманітарного профілю.
2. Відбирати конкретні форми, методи та прийоми навчально-виховної роботи, впроваджувати найкращий педагогічний досвід.
3. Вести шкільну документацію відповідно до посадових інструкцій.
4. Обирати оптимальні засоби конструктивної діяльності з метою підвищення рівня професійної компетентності.
5. Удосконалювати професійну компетентність завдяки застосуванню в роботі найкращого педагогічного досвіду.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

1. Налагоджувати доцільні та доброзичливі взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.
2. Попереджувати конфліктні ситуації, добирати оптимальні прийоми та засоби педагогічного спілкування.
3. Розв'язувати конфліктні педагогічні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі.
4. Керувати власними емоціями та поведінкою у процесі педагогічного спілкування.

5. Підвищувати власний рівень комунікативної компетентності.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

1. Здійснювати виховну діяльність, спрямовану на становлення особистості кожного учня.

2. Організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

3. Упроваджувати інноваційні методи та форми роботи вчителя гуманітарного профілю у навчально-виховному процесі.

4. Організовувати власну професійну діяльність з метою забезпечення її ефективності.

5. Постійно підвищувати власний рівень професійної кваліфікації шляхом самоосвіти, перепідготовки, неформальної освіти тощо.

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Д

АНКЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ ТА
ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІМИ ПСИХОЛОГАМИ, ЩО
ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

Шановні студенти!

Шановні студенти просимо за п'ятибальною шкалою оцінити власний рівень знань та умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності, де 5 балів означає, що Ви маєте досить високий рівень знань з певної галузі та відмінно володієте професійним вмінням; 4 бали свідчать про достатній рівень Ваших знань та добре володіння професійним учінням; 3 бали означають, що Ви маєте середні знання у певній галузі та на середньому рівні володієте певним умінням, 2 бали показують, що Ваші знання та вміння у певній галузі є недостатніми; 1 бал свідчить про низький рівень знань і та вмінь

ЗНАННЯ:

Соціально-економічного циклу

1. Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого
2. Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності

Природничо-наукового циклу.

1. Анатомія та еволюція нервової системи людини, психофізіологія.
2. Основи патопсихології та порівняльної психології.
3. Основні математичні методи психологічних досліджень.
4. Загальні основи педагогіки, теорії та методики виховання.

Професійно-практичного циклу

1. Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх психологічної підтримки.
2. Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності психолога.

3. Фундаментальні та прикладні дисципліни: загальна, вікова, соціальна, педагогічна, експериментальна, клінічна психологія, психодіагностика, конґсультування тощо.

4. Процес розвитку психіки та свідомості, природа та психологічна структура особистості, теорія особистості у світовій та вітчизняній психології.

5. Методи й прийоми психодіагностики, індивідуальної та групової консультатії, корекції.

6. Засоби здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності психолога, підвищення рівня професійної майстерності.

УМІННЯ

Соціально-економічного циклу

1. Будувати професійну діяльність у конкретних історичних умовах життя країни.

2. Вільно володіти українською мовою у професійній сфері.

Природничо-наукового циклу.

1. Визначати вплив фізіологічних процесів в організмі людини на психологічний розвиток.

2. Визначати відхилення психологічного розвитку та патологічні стани.

3. Застосовувати у психологічних дослідженнях математичні методи.

4. Використовувати педагогічні надбання у сфері професійної діяльності.

5. Аналізувати міжпредметні зв'язки із суміжними людинознавчими науками.

Професійно-практичного циклу.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Аналізувати вимоги державного законодавства щодо навчання, виховання та розвитку учнів, їх соціального та психологічного захисту та підтримки

2. Аналізувати психологічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до діяльності психолога.

3. Аналізувати міжпредметні зв'язки психології із суміжними людинознавчими науками.

4. Визначати фактори, що негативно впливають на психологічне здоров'я учнів

5. Аналізувати результати психологічного обстеження учнів.

6. Аналізувати інноваційний досвід діяльності психологів.

7. Аналізувати власну професійну діяльність щодо її ефективності, визначати можливості її покращення.

ПРОГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Скласти перспективний та план професійної психологічної діяльності, розробляти програми психологічного супроводу учнів в освітньому процесі.

2. Проектувати цілі та завдання професійної діяльності психолога.

3. Моделювати методи та прийоми психологічної роботи з дитиною та її оточенням.

4. Моделювати цілі та засоби вдосконалення власної професійної майстерності як психолога.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

1. Планувати власну поточну щоденну діяльність відповідно до вимог до діяльності психолога.

2. Застосовувати конкретні експериментальні методики психологічних досліджень та методи обробки результатів.

3. Добирати конкретні методи індивідуального та групового психологічного консультування, психологічної корекції розвитку людини.

4. Упроваджувати у практику розвиваючі, корекційні програми навчально-виховної діяльності з урахуванням статевих, вікових, інших особливостей дітей.

5. Вести шкільну документацію відповідно до посадових інструкцій.

6. Удосконалювати професійну компетентність завдяки застосуванню в роботі найкращого педагогічного досвіду.

7. Удосконалювати професійну компетентність завдяки застосуванню в роботі найкращого педагогічного досвіду.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

1. Налагоджувати доцільні та доброзичливі взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

2. Попереджувати конфліктні ситуації, добирати оптимальні прийоми та засоби спілкування.

3. Розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають на особистісному та груповому рівнях.

4. Керувати власними емоціями та поведінкою у процесі професійного спілкування психолога.

5. Підвищувати власний рівень комунікативної компетентності.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

1. Здійснювати виховну діяльність, спрямовану на становлення особистості кожного учня, його психологічний захист та підтримку.

2. Упроваджувати інноваційні методи психологічної профілактики, корекції та консультування.

3. Організовувати взаємодію між школою, сім'єю та іншими соціальними групами з метою створення здорового психологічного середовища розвитку дитини.

4. Організовувати власну професійну діяльність з метою забезпечення її ефективності.

5. Постійно підвищувати власний рівень професійної кваліфікації шляхом самоосвіти, перепідготовки, неформальної освіти тощо.

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Е

АНКЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ ТА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПЕДАГОГАМИ, ЩО ЗДОБУВАЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

Шановні студенти!

Шановні студенти просимо за п'ятибальною шкалою оцінити власний рівень знань та умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності, де 5 балів означає, що Ви маєте досить високий рівень знань з певної галузі та відмінно володієте професійним вмінням; 4 бали свідчать про достатній рівень Ваших знань та добре володіння професійним учінням; 3 бали означають, що Ви маєте середні знання у певній галузі та на середньому рівні володієте певним умінням, 2 бали показують, що Ваші знання та вміння у певній галузі є недостатніми; 1 бал свідчить про низький рівень знань і та вмінь

ЗНАННЯ:

Соціально-економічного циклу

1. Знання основних історичних епох у житті людства, історичних подій, фактів, життя і діяльності видатних історичних постатей минулого
2. Знання сучасної української мови на рівні необхідному для здійснення професійної діяльності
3. Основи забезпечення інтелектуальної власності.

Природничо-наукового циклу

1. Специфіка охорони праці у соціально-педагогічній сфері
2. Особливості вікової фізіології та валеології
3. Знання про людину в сучасному соціумі
4. Новітні інформаційні технології та можливості їх застосування в соціально-педагогічній діяльності.

Професійного та практичного циклу

1. Законодавча база щодо навчання, виховання та розвитку дітей різних вікових груп та їх соціального захисту.

2. Основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для здійснення професійної соціально-педагогічної діяльності.

3. Методи і прийомів соціально-педагогічної профілактики та корекції девіантної поведінки учнів, порушень у соціалізації.

4. Шляхи здобуття необхідних знань для вирішення професійних завдань діяльності соціального педагога, підвищення рівня професійної майстерності.

УМІННЯ:

Соціально-економічного циклу.

1. Будувати професійну діяльність у конкретних історичних умовах життя країни.

2. Реагувати на законодавчі зміни в освітній галузі

3. Вільно володіти українською мовою у професійній сфері

Природничо-наукового циклу.

1. Здійснювати соціально-педагогічну діяльність з урахуванням фізіологічного розвитку дитини.

2. Розглядати людину в контексті її становлення та розвитку в соціумі

3. Володіти новітніми інформаційними технологіями.

4. Дотримуватися вмінь з охорони праці у навчально-виховному процесі.

Професійного та практичного циклу.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Аналізувати вимоги державного законодавства щодо навчання, виховання та розвитку учнів, їх соціального захисту та підтримки

2. Аналізувати соціально-педагогічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до можливостей надання підтримки дитині у процесі її соціалізації.

3. Аналізувати міжпредметні зв'язки соціальної педагогіки із суміжними людинознавчими та суспільствознавчими науками.

4. Визначати фактори, що утруднюють процес соціалізації учнів.
5. Аналізувати результати соціально-педагогічного обстеження учнів, соціального паспорту класу.
6. Аналізувати соціально-педагогічний досвід та інновації у діяльності соціальних педагогів.
7. Аналізувати власну професійну діяльність щодо її ефективності, визначати можливості її покращення.

ПРОГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

1. Скласти перспективний план професійної діяльності, розробляти соціально-педагогічний супровід учнів, сімей.
2. Розробляти програми діагностування об'єктів соціально-педагогічної діяльності.
3. Проектувати цілі та завдання соціально-педагогічної діяльності в різних мікросоціумах
4. Моделювати методи та прийоми педагогічної роботи з дитиною та її оточенням.
5. Моделювати цілі та засоби вдосконалення власної професійної майстерності.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

1. Планувати власну поточну щоденну діяльність відповідно до вимог соціально-педагогічної діяльності.
2. Відбирати конкретні форми, методи та прийоми соціально-педагогічної роботи.
3. Вести шкільну документацію відповідно до посадових інструкцій.
4. Обирати оптимальні засоби конструктивної діяльності з метою підвищення рівня професійної компетентності.
5. Удосконалювати професійну компетентність завдяки застосуванню в роботі найкращого соціально-педагогічного досвіду.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

1. Налагоджувати доцільні та доброзичливі взаємостосунки між усіма учасниками виховного процесу, сприяти їх гармонізації.
2. Попереджувати конфліктні ситуації, добирати оптимальні прийоми та засоби професійного спілкування.
3. Розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у процесі соціалізації особистості.
4. Керувати власними емоціями та поведінкою у процесі соціально-педагогічної взаємодії.
5. Підвищувати власний рівень комунікативної компетентності.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

1. Здійснювати соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на становлення особистості кожного учня, його соціальний захист.
2. Упроваджувати інноваційні методи та форми соціально-педагогічної діяльності у роботу з різними групами клієнтів.
3. Організовувати взаємодію між школою, сім'єю, громадськими об'єднаннями, службами у справах неповнолітніх тощо.
4. Організовувати власну професійну діяльність з метою забезпечення її ефективності.
5. Постійно підвищувати власний рівень професійної кваліфікації шляхом самоосвіти, перепідготовки, неформальної освіти тощо.

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Ж

Шановні студенти!

просимо за п'ятибальною шкалою оцінити наявність таких рис, де
5 балів означає, що дана риса сформована на високому рівні;
4 бали – на достатньому;
3 бали – на середньому;
2 бали показують, що дана риса розвинута недостатньо;
1 бал свідчить про те, що Ви майже не володієте такою особистісною
 рисою

1. Патріотизм
2. Національна самосвідомість
3. Соціальна активність
4. Гуманістична спрямованість
5. Наполегливість
6. Любов до дітей (повага до клієнта)
7. Толерантність
8. Емпатійність
9. Альтруїзм
10. Емоційна стійкість
11. Комунікативність
12. Організованість.
13. Загальна ерудованість
14. Терпимість
15. Оптимізм
16. Прагнення до самовдосконалення

Дякуємо за увагу!